

HELENO BRODBECK DO ROSÁRIO

***POR UMA VIDA SEM TRETA: EXPERIÊNCIA SOCIAL DE JOVENS
ALUNOS DE PERIFERIA URBANA, RAP, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E
EMPATIA HISTÓRICA.***

CURITIBA

2009

HELENO BRODBECK DO ROSÁRIO

***POR UMA VIDA SEM TRETA: EXPERIÊNCIA SOCIAL DE JOVENS
ALUNOS DE PERIFERIA URBANA, RAP, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E
EMPATIA HISTÓRICA.***

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

CURITIBA

2009

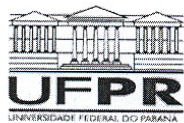
Catálogo na publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Rosário, Heleno Brodbeck do
Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos
de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica
Heleno Brodbeck do Rosário / . – Curitiba, 2010.
96 f.

Orientadora: Profª. Drª. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino – Metodologia.
3. Música na educação. 4. Educação não-formal. 5. Sociologia
educacional. I. Título.

CDD 372.89



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **HELENO BRODBECK DO ROSÁRIO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT e DR. DANIEL HORTÊNCIO DE MEDEIROS arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“POR UMA VIDA SEM TRETA: EXPERIÊNCIA SOCIAL DE JOVENS ALUNOS DE PERIFERIA URBANA, RAP, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EMPATIA HISTÓRICA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovado
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR. DANIEL HORTÊNCIO DE MEDEIROS		Aprovado

Curitiba, 27 de novembro de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matr. 158950

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que esse trabalho fosse realizado. Em especial aos amigos e familiares que estiveram juntos de mim nestes últimos anos, dando energia e apoio em todos os momentos.

À Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pela participação e sugestões nas bancas de qualificação e de defesa, sem contar os momentos de alegria proporcionados aos que têm a oportunidade de conviver com ela.

Ao Prof. Dr. Daniel Hortêncio de Medeiros, pela criteriosa leitura do texto e sugestões nas bancas de qualificação e defesa.

À minha orientadora Prof. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, a qual muito me ensinou, fazendo-me entender sobre o meu próprio processo de produção, apontando onde é possível melhorar – pois sempre há melhorias a fazer! – com delicadeza única, que conquista todos à sua volta. Como orientadora de um trabalho científico, ela orientou-me para a vida.

Muito obrigado a todos!!!

RESUMO

A pesquisa tem por eixo central a reflexão em torno da categoria Empatia Histórica e de suas implicações para a Didática da História tendo como pressuposto o campo teórico da Educação Histórica. A Empatia Histórica foi valorizada originalmente por Peter Lee em suas análises sobre a compreensão de alunos ingleses acerca do passado, nas quais idéias de “empatia-realização” e de “empatia-disposição” foram lançadas, deixando questões abertas principalmente no que diz respeito à empatia-disposição. A partir das ponderações iniciais de Lee em confronto com as idéias de Mattozzi (2005) e Loraux (1992), construiu-se um percurso teórico que permite ampliar a abrangência da categoria em questão no sentido de considerar o pensamento anacrônico e os sentimentos em relação ao passado como parte da “disposição” de orientação dos sujeitos no tempo, e, portanto, também como constitutivos da Empatia Histórica. Essa construção define possibilidades de análise teórica para a questão de investigação proposta, que tem como objetivo verificar se ocorre e como ocorre a relação empática histórica entre jovens alunos de periferia urbana com determinados conteúdos da História a partir de um RAP, tendo em vista que este gênero musical é reconhecido como um elemento da cultura primeira desses alunos. A partir do estudo empírico, realizado numa classe do oitavo ano de escolaridade, é possível afirmar que dois fatores tiveram grande influência na relação empática estabelecida entre os jovens alunos e os sujeitos do passado: um, a experiência da condição juvenil de setor popular dos próprios alunos, a qual é uma experiência marcada pelo sofrimento (DUBET, 1994; MARGULIS, 1996) e o outro, a explicitação/denúncia da exclusão social e da violência contra afro-descendentes e pobres presentes no RAP utilizado no estudo. Por meio de sua experiência, os alunos se sensibilizaram para a História e estabeleceram um grau de compreensão da experiência de sujeitos em outro tempo, explicitando um tipo de empatia histórica.

Palavras-chave: Didática da História – Empatia Histórica – RAP

ABSTRACT

The focus of the research is the reflection about the category Historical Empathy and its implication for History Didactics by the theoretical field of the Historical Education. Historical Empathy was originally valorized by Peter Lee in his analyses about the past comprehension thought of the English students, in which the ideas of empathy as a “realization” and empathy as a “disposition” were explicated, but not with an enough development, especially in what refers to the “disposition”. Starting by Lee affirmations and confronting them with the ideas of Mattozzi (2005) and Loraux (1992), a theoretical construction was developed giving possibilities to the enlargement of the mentioned category, considering anachronical thought and feelings of the past as a part of the “disposition” of orientation of people in time, and making part of the Historical Empathy. This construction defines some possibilities of theoretical analysis to the proposed question of investigation, which the objective is to verify if occurs and how occurs the historical empathetical relation between young students of an popular urban neighborhood and some subjects of History starting from a RAP, knowing that this kind of music is recognized by an element of the first culture of that students. From the empirical study, that was realized at a class of the eightieth grade of schooling, it is possible to affirm that two factors had influenced the empathetical relations established between the young students and people of the past: first, the experience of their condition as young people of a popular neighborhood, experience that is signed by suffering; second, the denunciation of the social exclusion and violence against afro-descendents and poor people that the utilized RAP presents. Through their experience, the students were sensitized for History and have established a level of comprehension of the experience of people in other time, wich explicites a kind of historical empathy.

Key Words: History Didactics – Historical Empathy – RAP

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EMPATIA HISTÓRICA	13
1.1. CAMINHOS DA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	13
1.2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS...	17
1.3 EMPATIA HISTÓRICA: “REALIZAÇÃO” E “DISPOSIÇÃO”	20
CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM SITUADA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CULTURA, ESCOLA E INVESTIGAÇÃO DAS IDÉIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ALUNOS	30
2.1. CULTURA E ESCOLA.....	31
2.2. RAP E JOVENS DE SETORES POPULARES.....	35
2.3. RAP, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	41
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DO ESTUDO DE CAMPO E ANÁLISES INICIAIS	44
3.1. VERIFICANDO SE O RAP FAZ PARTE DA CULTURA PRIMEIRA DOS SUJEITOS DA PESQUISA: A 1. ^A E A 2. ^A ETAPAS DO ESTUDO EMPÍRICO.....	45
3.2. DA RELAÇÃO COM O PASSADO: A 3. ^A ETAPA DO ESTUDO EMPÍRICO....	49
3.3. AS ENTREVISTAS REALIZADAS	56
3.4. REFLEXÕES PROVISÓRIAS	46
CAPÍTULO 4 – DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS JOVENS ALUNOS PESQUISADOS: A HISTÓRIA SENTIDA	59
4.1. UM OUTRO OLHAR SOBRE O OBJETO: A EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS..	59
4.2. SOFRIMENTO, EXPERIÊNCIA E O SENTIR HISTÓRICO.....	62
4.3. ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
ANEXO I	79
ANEXO II	81
ANEXO III	83
ANEXO IV	85

INTRODUÇÃO

Algumas das idéias que deram impulso para a elaboração de um projeto de pesquisa na linha de Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná começaram a ser gestadas ainda em minha graduação, no curso de Bacharelado e Licenciatura em História, na própria UFPR.

Durante seis meses no ano de 2003, tive o privilégio de ser bolsista de extensão e participar de uma pequena parte do processo de trabalho do projeto “Recriando Histórias de Rio Branco do Sul”. Esse projeto, coordenado pelas Professoras Doutoras Tânia Maria Braga Garcia e Maria Auxiliadora Schmidt, foi valioso como experiência de contato com a pesquisa educacional em Ensino de História, além do que, junto com as aulas da professora Maria Auxiliadora, trouxe novos horizontes de pensamento para mim, que me pensava em um futuro próximo como professor. Nesse mesmo ano, tive oportunidade de participar de um curso de 15 horas, destinado a professores da Educação Básica e pós-graduandos, ministrado pela Prof. Dra. Isabel Barca, de Portugal, que também me colocou em contato com a prática de pesquisa em Educação *na* Escola.

Na mesma época, em um fim-de-semana, participei de um Encontro do Movimento Hip-Hop de Curitiba e Região Metropolitana, apoiado pelo Núcleo de Estudos da Violência, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Bodê (Departamento de Sociologia da UFPR). No Encontro, conheci um grupo de jovens politicamente ativos e cantores de RAP, do grupo Consciência Suburbana. Tive a oportunidade de, com eles, conhecer um pouco da sua realidade. A minha identificação com aqueles jovens foi imediata, principalmente no que tange a valores compartilhados, incluindo-se o fato de que o gênero musical RAP já me atraía antes da minha entrada na universidade.

Dessa maneira, em minha monografia (2004) encaminhei algumas discussões de caráter sociológico em torno de alguns RAP's produzidos no Brasil entre 1988 e 1995. A bibliografia sobre o Hip-Hop no Brasil era basicamente proveniente de estudos da Sociologia e da Antropologia, mas um estudo chamou-me particularmente a atenção, pois enfatizava o caráter educativo do RAP. O livro “Rap e educação, rap é educação”(1999) é uma coletânea de textos que analisa o RAP sob uma perspectiva da Educação Não-Formal, além de ter relatos de experiências

de alguns professores de História, Língua Portuguesa e Artes sobre a utilização do RAP em sala de aula.

A partir do segundo semestre de 2004 comecei a dar aulas de História na Rede Estadual do Paraná e, no final de 2006, o anteprojeto de pesquisa sobre “possibilidades de utilização do RAP em aulas de História” por mim elaborado foi aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, dando início em março de 2007 a uma nova caminhada até chegar à presente dissertação.

Nos anos de 2007 e 2008, não deixei de trabalhar como professor na Rede Estadual, o que tornou possível o pensar *sobre* a escola *na* escola, além de ganhar mais experiência e maturidade como profissional, apesar do encurtamento do tempo. Esse período do mestrado foi de extrema valia também pelo contato com os professores-pesquisadores do campo da Educação Histórica, que, nas conversas sobre os textos, nos debates sobre as idéias dos autores, auxiliaram-me a iniciar os estudos na Epistemologia da História.

A discussão de caráter epistemológico sobre a História – base para as investigações em Educação Histórica – é, talvez, a parte mais cara a todos nós pesquisadores do grupo, os quais não tiveram formação em Teoria ou Filosofia da História. Mas, apesar das dificuldades, tem sido fascinante poder refletir sobre a aprendizagem em História pelas maneiras que a própria ciência histórica tem nos legado. Um elemento de dificuldade é que, além de termos de suprir as carências teóricas, a bibliografia em português, no que concerne às primeiras décadas de investigações em Educação Histórica – referentes aos anos 1980 e 1990 –, praticamente inexistente. Quanto aos estudos originais em inglês, o acesso é muito limitado, o que torna custosa a definição do marco teórico da pesquisa. Em todo o caso, o esforço em traduzir alguns daqueles estudos, além das próprias produções portuguesas e brasileiras dos últimos anos, vem contribuindo para reduzir aquela defasagem.

Dentre os conceitos discutidos ao longo dos seminários, chamou-me atenção a idéia de empatia histórica, visto que eu buscava refletir sobre o pensamento histórico dos jovens alunos a partir do RAP, e a idéia de “pensar o outro,” presente na empatia me pareceu adequada ao investigar um elemento da cultura primeira (SNYDERS, 1988) daqueles alunos, principalmente depois de entrar em contato com a idéia de empatia histórica enquanto “disposição” (LEE, 2001). De fato, o embate

com o conceito de empatia histórica acabou por se tornar o motor desse processo de pesquisa, sendo que o RAP, como um elemento significativo da cultura primeira dos jovens de periferia urbana, na sua relação com os jovens alunos, tem sido um possibilitador para a reflexão em torno da empatia histórica.

Essas considerações iniciais permitem, então, indicar que a pesquisa tem por objetivo verificar se um RAP que trata de assuntos históricos pode estimular algum tipo de empatia histórica em jovens alunos de periferia urbana e, se sim, que tipo de empatia é desenvolvida, bem como avaliar o grau de possibilidade/dificuldade para o desenvolvimento de uma empatia histórica de “realização” (LEE, 2001), entendendo essa empatia histórica como parte do processo de constituição de uma consciência histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992) – considerada aqui como finalidade do ensino de História. Em linhas gerais, a empatia-disposição seria caracterizada pelo reconhecimento de que ações humanas são próprias de um contexto histórico. A empatia-realização, tomada aqui como outro nível de empatia, se dá pela compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal.

Desse modo, esse percurso pessoal e intelectual foi preponderante ao influenciar desde o objeto escolhido quanto aos rumos tomados ao longo da presente dissertação.

No tocante à organização, a dissertação tomou o seguinte formato:

No primeiro capítulo, busca-se fazer um breve histórico sobre a reflexão acerca do ensino de História no Brasil, a fim de localizar o surgimento no país de uma área de investigação inovadora, a Educação Histórica, a qual tem por objetivo central investigar as “idéias históricas” (BARCA, 2005) dos sujeitos escolares. Dessa forma, procura-se fazer uma apresentação sobre o conteúdo das investigações em Educação Histórica na Europa e no Brasil. Após esse mapeamento geral, projeta-se um mergulho em autores com diferentes abordagens na busca da construção de um conceito satisfatório de Empatia Histórica.

Uma hipótese a ser defendida aqui é a de que o RAP, assim como outros elementos da cultura dos sujeitos, pode criar “disposições” para eles pensarem empaticamente o passado. Nesse sentido, o segundo capítulo desta dissertação tem o objetivo de justificar a concepção teórica adotada para a compreensão do RAP enquanto um fenômeno da cultura juvenil de setores populares, em certa medida, visível aos olhos dos educadores na escola. Busca-se neste capítulo, também, expor

as formas como o RAP vem sendo discutido no campo da Educação – em especial da Didática – tendo como finalidade de defender a idéia de superação de uma Didática da História pautada em métodos e técnicas (RÜSEN, 2007b) de ensino, para uma Didática que reflita a aprendizagem a partir da especificidade epistemológica da ciência histórica.

O estudo empírico realizado está retratado no terceiro capítulo, juntamente com os procedimentos metodológicos, os quais tiveram como base os estudos em cognição histórica situada, cuja característica fundamental é que o “contexto social concreto em que a cognição se processa” deve ser levado em consideração, segundo Barca & Gago (2001, p. 240). A produção dos dados se deu por meio de um inquérito fechado escrito sobre os “gostos” dos sujeitos da investigação, um inquérito aberto acerca de um RAP que os sujeitos, em sala de aula, ouviram tendo a letra em mãos, além de entrevistas feitas com seis alunos.

O capítulo final se propõe, com base nos dados produzidos, a olhar a Empatia Histórica sob outras formas, incorporando à discussão desse conceito de segunda ordem (LEE, 2001) a importância da experiência social (DUBET, 1994) dos sujeitos no que concerne à maneira de “sentirem a história”.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EMPATIA HISTÓRICA

No decorrer deste capítulo se procurará esclarecer o modo como o conceito “empatia histórica” está posto nas pesquisas do campo da Educação Histórica em países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Ao mesmo tempo, será feito um esforço para situar as especificidades teóricas e metodológicas do campo de investigação em Educação Histórica com relação a outros modos de se fazer pesquisa na área do Ensino de História.

1.1. CAMINHOS DA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

A questão do ensino de História vem gerando frutos para debate desde a implantação da História no currículo das escolas brasileiras no século XIX. Já na primeira metade do século XX julgava-se que um método sempre renovado, que utilizasse os mais avançados recursos tecnológicos para a época, era a solução para se aprender História. De acordo com Schmidt (2005), o professor Jonatas Serrano (1895-1944), que participou da elaboração das instruções metodológicas norteadoras do ensino de História nos anos 1930, era um grande defensor dessas idéias, inclusive enfatizando a necessidade da realização de excursões e visitas a museus, não descartando o uso do cinema a serviço da “fixação” dos conteúdos de uma História essencialmente patriótica, forjadora do caráter nacional brasileiro, tal como difundia a elite intelectual e política naquele momento.

Nas décadas que se seguiram, mesmo tendo sido produzidos outros programas curriculares, com novas instruções metodológicas, o sentido do ensinar História ainda contemplava o desenvolvimento do “sentimento nacional brasileiro”, sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração”. (ABUD, 1997, p. 39)

Nos anos 1960, tendo como pano de fundo o grande desenvolvimento industrial que ocorria no país desde a década de 50, um projeto político de educação formulado para atender às necessidades do capitalismo industrial da época passou a ser implementado. Naquele, o espaço de disciplinas como História e Geografia foram reduzidos em prol de áreas para qualificação de mão-de-obra, resultado da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4.024/ 61). Kátia Abud (1997), afirma que essa LDB representou

(...) a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar (...)

(...) a História e a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mantivessem como disciplinas autônomas na escola ginasial. A redução da carga horária foi fatal para o seu ensino pois empobreceu fortemente. (ABUD, 1997, p. 39)

Desse modo, esse enfraquecimento das humanidades frente às áreas técnicas e exatas contribuiu para a substituição das disciplinas de caráter humano pelo que passou a se chamar “Estudos Sociais”, conforme a Lei 5.692/71, como observa Bittencourt:

Os Estudos Sociais, mesclando Sociologia, História e Geografia, tinham (?) como meta formar “cidadãos” adaptados ao meio para desempenhos produtivos na vida comunitária, no sentido de se inserir e reforçar o sistema. Os Estudos Sociais, ao colocarem como objetivo o incentivo à interferência dos indivíduos na realidade social vivida, possuíam como pressuposto a intenção de aperfeiçoar o sistema existente, ou seja, mudar para dar continuidade. (BITTENCOURT, 1997, p. 19)

Nos anos 1980, com o enfraquecimento da Ditadura Militar que se iniciara no Brasil em 1964, novas vertentes de pensamento sobre o ensino de História passaram a enriquecer o debate que tomou conta das escolas e das universidades, principalmente nas críticas e tentativas de superação do modelo tecnicista de educação vigente nos anos 1960 e 1970. Buscando a retomada da História como disciplina autônoma, essa discussão em torno da superação daquele modelo foi importante na valorização do ensino de História para a formação de “cidadãos críticos” (BITTENCOURT, 1997), que participassem – principalmente politicamente – da vida em sociedade para a transformação da realidade, ou seja, num sentido diferente da cidadania pregada nas orientações curriculares de anos anteriores.

A partir do final da década de 1980, como afirmam Cainelli e Schmidt (2004), a História ensinada nas escolas, os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino, o livro didático, enfim, diversas dimensões da História escolar passaram a

ser alvo de “inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados”, além da “realização de congressos, simpósios e encontros, cuja temática principal passou a ser o ensino da História” (p. 11).

Os objetivos destes estudos eram a superação do que se entendia, naquele momento, ser uma concepção de ensino tradicional da História, herança de um modelo de pensamento do século XIX, o qual influenciou tanto a historiografia – através da preocupação com os “fatos”, priorizando uma história política de heróis, cronológica e linear –, como as relações pedagógicas estabelecidas nas escolas – nas quais o professor era considerado o detentor inquestionável do conhecimento.

As reflexões sobre o currículo dos anos 1990 até os dias de hoje vêm contemplando algumas das discussões historiográficas contemporâneas, como por exemplo, as que se dão em torno do conceito de documento histórico, o que se refletiu nas produções sobre o ensino de História. A utilização de linguagens culturais tais como o filme, a música, a fotografia, o uso de fontes orais, entre outros elementos, foram incorporados aos debates da Metodologia de Ensino de História, enfatizando o uso, tanto das linguagens quanto de outras fontes, não como recursos didáticos, mas como documentos históricos. Um exemplo dessa linha de reflexão se encontra no livro “O saber histórico em sala de aula” (1997), organizado por Circe Bittencourt, com contribuições de diferentes pesquisadores que se reuniram no “Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História” ocorrido em 1996.

Segundo dados apontados por Evangelista e Triches (2006), o número de grupos de pesquisa sobre ensino de História cresceu significativamente no interior das universidades na última década, em especial nos programas de pós-graduação, tanto em Educação como em História, o que mostra uma preocupação cada vez maior com a História que se ensina nas escolas brasileiras, e, naturalmente, com o aprendizado dos alunos.

No que tange a esse aumento do interesse em torno da pesquisa em ensino de História, Garcia (2007) observa que o número de pesquisas que tem o ensino de História como objeto tem aumentado significativamente no plano das pesquisas didático-metodológicas em relação às pesquisas históricas sobre o ensino de História, o que mostra uma preocupação cada vez maior dos investigadores em desenvolver pesquisas cujo enfoque metodológico seja propiciado pela perspectiva da investigação educacional.

Desse modo, moldaram-se certas concepções sobre a importância do ensinar História no Brasil, as quais, após a abertura política, têm eleito a História como uma disciplina escolar com objetivo de formar “cidadãos críticos e participativos” para atuação na sociedade. Para Cardoso (2007), a partir de sua pesquisa com professores de História do Brasil e da França, aquela expressão pode ser vista como um *slogan* preconizado pela escola (sujeitos e documentos) que, pela imprecisão conceitual do termo cidadania, somada à imprecisão do que significa ser “crítico”, acaba por servir em diferentes contextos para se justificar o porquê da História escolar.

Slogan talvez seja uma expressão um tanto quanto radical para designar o que, para muitos, é uma crença. Em Jörn Rüsen (2006) encontra-se a idéia de que a “emancipação” como objetivo do ensino de História, não é uma simples discussão referente à disciplina histórica, tendo em vista aquele ser um objetivo das outras ciências. Contudo, de uma maneira geral, a tônica em torno da qual gira a necessidade do ensino de História na escola, como apontam Cardoso (2007) em sua análise dos professores e Rüsen no que diz respeito ao currículo alemão das últimas décadas é essa formação de “cidadãos críticos”, “emancipados”.

Na direção dessas questões sobre as finalidades do ensino de História, uma pergunta feita pelo italiano Ivo Mattozzi (200[3]) ao analisar os programas escolares de seu país faz-se pertinente nesse momento: o objetivo da História ensinada é “educação cívica, educação social ou formação cognitiva?”. Tal pergunta é respondida pelo historiador em termos da formação cognitiva da História ensinada, que significa para ele a “formação de estruturas de pensamento e de competências para se pensar o mundo em termos históricos (p. 29). Para esse autor, o desenvolvimento das estruturas cognitivas pela História ensinada contribui para a educação cívica e social:

Se a história ensinada constrói estruturas cognitivas, dota a pessoa de espírito crítico que pode constituir uma defesa contra as manipulações da história, isto é, dota-a das capacidades de vigilância crítica contra os abusos (MATTOZZI, 200[3], p. 31).

Essas idéias preconizadas por Mattozzi sobre a formação cognitiva dos sujeitos são corroboradas por outras pesquisas realizadas na Europa as quais constituem um importante referencial teórico para esta pesquisa: as investigações

em Educação Histórica, perspectiva que será objeto de atenção na seção seguinte deste capítulo.

Como se pode observar no exposto até aqui, o foco das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem em aulas de História, ao longo das últimas décadas, recaiu mais sobre o ensino do que sobre a aprendizagem. Isso porque a discussão em torno da aprendizagem, como se discutirá a seguir, parece ter sido relegada pelos historiadores à Psicologia (URBAN, 2009), ciência que ocupava (e, em certa medida, ocupa) lugar de destaque no campo educacional. Para retomar o foco da aprendizagem em História, historiadores do Reino Unido buscaram refletir sobre a aprendizagem histórica sob o ponto de vista da Epistemologia da própria História, inaugurando uma nova área de pesquisa sobre o ensino de História.

Sendo assim, a área de investigação em Educação Histórica vem se consolidando no Brasil dentro do campo de pesquisa em Ensino de História e tem se colocado como uma alternativa cientificamente viável cujo compromisso é o de investigar as idéias históricas (BARCA, 2005) dos sujeitos escolares tendo como referência estudos de teóricos da sua própria ciência de referência, a História.

1.2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com Barca (2004, p. 383), a base teórica para se pensar a aprendizagem em História na segunda metade do século XX na Europa (e, pode-se dizer, não diferentemente no Brasil) era a psicologia cognitiva de Jean Piaget. De acordo com a pesquisadora portuguesa, as pesquisas piagetianas influenciaram consideravelmente a organização das propostas curriculares, submetendo a construção do raciocínio histórico ao estágio de desenvolvimento cognitivo alcançado pela criança ou pelo jovem em cada fase do seu desenvolvimento.

Contudo, pesquisas desenvolvidas no Reino Unido no final dos anos 1970 e nos anos 80 por pesquisadores como P. Lee, A. Dickinson, entre outros, passaram a questionar tais postulados ao afirmarem que a aprendizagem histórica não deve ser examinada a partir de relações mecânicas com as fases de desenvolvimento psicológico, mas devem ser estudada a partir das formas de progressão das idéias históricas apresentadas por crianças e jovens.

Segundo Barca (2000), o estudo “*Understanding and Research*” (1978) e seu desdobramento, o “*Making Sense of History*” (1984), ambos de Dickinson e Lee, são

um marco na investigação do pensamento histórico das crianças. Segundo a autora, Lee (1978) elaborou “um conjunto de níveis lógicos relacionados com a natureza do pensamento histórico para a análise da base empírica” cujos critérios eram em parte históricos e em parte piagetianos. (BARCA, 2000, p. 25)

Como relata Peter Lee (2001), as pesquisas iniciais em cognição histórica surgiram da inquietação dos professores de História a respeito da perda de valor que a disciplina sofreu perante os alunos ingleses nos anos 1960. No final da década de 1970, com financiamento do governo, desenvolveu-se o Projeto CHATA (*concepts of History and Teaching Approaches*), cujo propósito era o de “investigar as idéias das crianças sobre narrativa (*account*) em História” (p.15). Desde então, houve a sistematização destes estudos, principalmente no que concerne às categorias do pensamento histórico a serem analisadas pelas pesquisas em Educação Histórica. Essas categorias são o que Lee (2001, p. 15) define como “conceitos de segunda ordem”, ou seja, conceitos que dão consistência ao conhecimento histórico, como narrativa, explicação, empatia, consciência e evidência histórica, por exemplo.

Os conceitos de segunda ordem são referências para se pensar as idéias históricas dos sujeitos, e foram forjados no âmbito da Epistemologia da ciência histórica por historiadores e filósofos da História, tais como C. Hempel, R. G. Collingwood, W. Dray, W. Walsh, e J. Rüsen, entre outros. Pesquisas que contemplam as discussões epistemológicas daqueles teóricos, como as de Ashby (2001, 2006), Lee (2000, 2001, 2002), Barca (2000, 2004), entre outros, constituem-se em referência para o desenvolvimento de investigações brasileiras realizadas no LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

Rosalyn Ashby (2006) tem discutido as noções de evidência histórica presentes nas idéias de alunos de diferentes faixas etárias e anos de escolarização. Em sua pesquisa, sugere que na maioria dos alunos, em todos os grupos de idade, as concepções de evidência e de fonte histórica se confundem nas suas afirmações além de se remeterem ao critério da autoridade das fontes na busca pelo conhecimento histórico.

Um dos construtores da Educação Histórica como campo científico, Peter Lee (2001), tem como preocupação investigar a progressão da compreensão dos alunos em História, o que o levou a concluir que alguns alunos de 7 anos têm certas idéias relativas à História próximas aos jovens de 14 anos, como por exemplo a

compreensão de que não é possível escrever a história completa do passado, ou então a noção de que uma história pode ter mais de uma versão, dependendo da perspectiva de quem a narra. Nessa direção, desenvolveu estudos relativos ao modo como os alunos ingleses recorrem à empatia para explicar determinadas ações de sujeitos históricos em seus contextos.

Outros trabalhos desenvolvidos em torno dos conceitos de segunda ordem estão relacionados ao grupo coordenado por Isabel Barca, da Universidade do Minho, um dos quais versou sobre as idéias de jovens portugueses acerca das explicações históricas. A historiadora percebe que o caráter perspectivado da explicação histórica - entendido como o nível mais elaborado dentro do modelo de categorização por ela utilizado - não foi identificado pelos sujeitos de sua pesquisa como a melhor explicação, havendo uma tendência pelos alunos em assinalar modelos de explicação de nível “quanto mais fatores, melhor”, por meio da agregação de informação, e explicação única, “a mais correta”, provocando reflexões de caráter didático para o caso português. (BARCA, 2000, p. 244).

No domínio da Educação Histórica também há espaço para os “conteúdos” de História, entretanto sob uma perspectiva de análise das idéias dos sujeitos escolares em relação a esses conteúdos, os quais Lee define como “conceitos substantivos da História” (LEE, 2001, p. 15) - tais como Revolução Industrial, Renascimento e Ditadura Militar no Brasil, entre outros.

Essa idéia de conceitos substantivos é próxima à de “conceitos históricos” de Rüsen (2007a), que, segundo o autor, “são o recurso lingüístico que aplicam perspectivas de interpretação a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal” (p. 94). É sob a forma de conceitos históricos que o passado ganha seu significado histórico, suprimindo carências de orientação temporal dos sujeitos do presente.

Assim, as pesquisas em Educação Histórica têm propiciado reflexões em torno da relação dos sujeitos com os conceitos substantivos na busca de compreender as idéias históricas de professores e alunos, e essas reflexões são guiadas por princípios epistemológicos da ciência histórica, traduzidos nos conceitos de segunda ordem. Essa compreensão relativa às idéias dos alunos é necessária quando se entende que os sujeitos podem desenvolver níveis de pensamento histórico cada vez mais elaborados, possibilitando a constituição de uma consciência histórica crítico-genética, em conformidade com a classificação de Rüsen (1992).

Dentre os conceitos de segunda ordem teorizados e utilizados pelos investigadores em Educação Histórica, um deles vem sendo central para a presente pesquisa, necessitando um pouco mais de atenção: a empatia histórica.

1. 3 EMPATIA HISTÓRICA: “REALIZAÇÃO” E “DISPOSIÇÃO”

As pesquisas em torno da empatia histórica, no que concerne à Educação Histórica, vêm se dando aos poucos, notadamente por investigadores anglo-saxões, apesar da sua grande importância para a formação de “alunos historicamente competentes”, os quais devem desenvolver como uma das competências fundamentais “saber entender – ou procurar entender – o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços”. (BARCA, 2005, p. 16).

Peter Lee dedicou parte de suas pesquisas ao assunto. Para ele, a empatia histórica pode ser entendida como uma “realização”¹, “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram”. (LEE, 2002, p. 20). Essa realização se daria ao se compreender o sentido das ações de pessoas do passado face a um conjunto de circunstâncias e objetivos.

Esse grau de empatia é de grande dificuldade intelectual para realizar-se concretamente, tendo-se em vista que o sujeito tem que “dominar estruturas de idéias que não são as suas, e com as quais ele pode discordar profundamente” e, ainda, por meio do domínio daquelas, “trabalhar com elas com o objetivo de explicar e entender o que as pessoas fizeram no passado”². (ASHBY & LEE, 1987, p. 63, *apud* BRYANT & CLARK, 2006, p. 1042).

¹ A tradução do termo inglês *realisation* como ‘realização’ é insatisfatória na medida em que a idéia contida no termo *realise* não procede em português, ao menos no Brasil. Compreensão talvez seria a tradução mais adequada, contudo, para evitar complicações de sentido no uso do termo, ao menos no momento, será utilizada a já mencionada tradução portuguesa ‘realização’ ao longo do texto.

² No texto original: Entertaining the beliefs, goals, and values of other people or – insofar as one can talk in this way – of other societies, is a difficult intellectual achievement. It is difficult because it means holding in mind whole structures of ideas which are not one’s own, and with which one may profoundly disagree. And not just holding them in mind as inert knowledge, but being in a position to work with them in order to explain and understand what people did in the past.

Essa dificuldade do ato cognitivo de colocar-se no lugar do outro, ou de entender o que o outro pensou em determinado tempo e espaço, é o que Lee (2002) afirma ser a “contra-intuitividade” da empatia histórica, na medida em que ela provoca, em muitos alunos, caminhos para o pensamento histórico que, por muitas vezes, é completamente oposto ao do senso comum – no caso, ao da intuição.

Em seu texto sobre a compreensão das pessoas do passado (2002), Lee faz uma análise de idéias sobre empatia. Para tanto, o pesquisador estimula respostas de um grupo de crianças e jovens ingleses para três questões a partir de alguns documentos: a primeira era por que o Imperador Claudio ter invadido a Bretanha; a segunda era por que de os Romanos terem uma lei em que todos os escravos de uma casa deveriam ser mortos se um escravo assassinasse o dono; e a terceira, que correspondia a por que de os anglo-saxões usarem a prova do fogo e da água para decidir sobre a culpa de alguém em um crime. Neste estudo, Lee percebe que algumas idéias de senso comum marcaram fortemente as respostas dos alunos, o que, para ele, parece trazer dificuldades para o desenvolvimento do pensamento histórico deles. São elas: “O presente como ponto de partida para o que é ‘normal’” e “a idéia de ‘progresso’”, notadamente o progresso tecnológico. (LEE, 2002, p. 22)

A partir dessas análises, Lee estabelece “Um Modelo de Progressão em Empatia Histórica”, hierarquizando sete níveis de explicação conforme o grau de Empatia, a seguir resumidos:

Nível 1 – *Tarefa explicativa não alcançada*: as pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram;

Nível 2 – *Confusão*: reconhece-se a necessidade de explicação, mas não há forma de as ações, instituições ou práticas do passado fazerem sentido;

Nível 3 – *Explicação através da assimilação e déficit*: as ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais;

Nível 4 – *Explicação através de papéis e/ou estereótipos*: os alunos que pensam dessa forma não assimilam as ações ou práticas através da conversão em modelos atuais; equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados. As ações de Napoleão são explicadas dando enfoque ao fato de ele ser um general, e os generais são bem conhecidos por procurarem a glória;

Nível 5 – *Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente*: os alunos procuram detalhes da situação na qual as pessoas se encontraram para explicar a ação dessas pessoas, mas sem reconhecer que as pessoas no passado podem ter tido diferentes formas de pensar;

Nível 6 – *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*: muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades de pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós vemos hoje

Nível 7 – *Explicação em termos de um contexto material e de idéias mais amplo*: as idéias e os valores das pessoas estão relacionados com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando o impacto que este fato tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir.

De acordo com o Modelo de Progressão exposto por Lee, é possível afirmar que a superação do anacronismo, ou das manifestações presentistas do pensamento e de sentimentos em relação ao passado, são elementos que caracterizam o ideal da Empatia Histórica, ideal esse tido como a já mencionada "realização". Nas palavras do autor, embora reconhecendo que as pessoas possuam sentimentos,

a partilha de sentimentos não pode ser parte da compreensão histórica ou da "empatia". (...) a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados para aquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2002, p.21)

Corroborando análises de Peter Lee, os canadenses Darren Bryant e Penney Clark, tecem críticas à questão do que eles chamam de "simpatia" (ou sentimentos) em relação ao passado. Eles são claros ao afirmar que a empatia histórica é distinta da "empatia emotiva" (*Emotive Empathy*) na medida em que a emoção limita a compreensão do porquê determinados sujeitos atuaram no passado através da "simples projeção de seus próprios sentimentos nos atores históricos e tentando imaginar como seria estar naquela situação" (BRYANT & CLARK, 2006, 1041).

Alguns autores, como O. L. Davis Jr., para evitar essa confusão entre empatia e simpatia, vêm adotando a expressão “*perspective taking*” – que poderia ser traduzida como “tomada de perspectiva” – no sentido de “alargar o que se entende”³ por empatia. (DAVIS Jr, 2001, p. 3). Embora concorde com Lee quanto à idéia de empatia deve ser diferenciada da de “simpatia”, Davis Jr. parece ter uma visão que difere do autor inglês ao afirmar que a empatia histórica “em sua maior parte, é intelectual por natureza, mas certamente deve incluir dimensões emocionais”⁴. Além disso, segundo Davis Jr., a realização empática deve ser pensada como uma meta a ser atingida, pois tanto historiadores quanto alunos de História podem “chegar à ou desenvolver empatia somente de maneira aproximada”⁵. (DAVIS Jr., 2001, p. 3)

Na perspectiva de Lee (2002), Júlia Castro tem desenvolvido estudos os quais têm levado em conta a idéia de empatia histórica indicando que os alunos que desenvolvem um pensamento histórico em nível empático, tendem a avançar com mais facilidade no manejo de conceitos como Diversidade, Relação e Universalidade, compreendendo historicamente as atitudes e valores do outro “enquadrando a sua visão de mundo numa perspectiva Intercultural”. (CASTRO, 2007, p. 41)

Kaya Yilmaz, em artigo em que faz uma revisão de literatura sobre a empatia histórica nos domínios dos pesquisadores anglo-saxões da Educação Histórica, revela que não há um termo de consenso entre os pesquisadores no que se refere à empatia, mostrando que, apesar de diferenças (por vezes sutis) na definição da empatia histórica pelos historiadores, tão importante quanto se preocupar em refinar a definição daquela, é delinear de forma mais clara os componentes da empatia histórica e as implicações conceituais desses principalmente na sala de aula. (YILMAZ, 200[5], p. 10)

No Brasil, a revisão bibliográfica realizada para esta dissertação localizou somente um trabalho em que a empatia histórica aparece como um dos eixos de orientação da pesquisa: trata-se da tese de doutorado de Oldimar Cardoso (2007),

³ We do not abandon the term “empathy”; it is too valuable. At the same time, we frequently employ the term “perspective taking” as a means to extend understanding.

⁴ For the most part, it is intellectual in nature, but certainly it may include emotional dimensions.

⁵ Historical empathy also represents na end-of-view rather than fulfillment of a destination. It is not a once-and-forever matter. Simply, therefore, individual historians and history students can reach or develop empathy only approximately and always in comparison with the achievement of others.

na qual a concepção de empatia histórica adotada é “a capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos”⁶ (BARING, 2006, p. 45 *apud* CARDOSO, 2007, p.137).

Apesar de Cardoso utilizar uma concepção de empatia histórica que se aproxima muito da utilizada nos estudos em Educação Histórica, o pesquisador não focaliza sua análise (que tem como sujeitos da pesquisa professores do Brasil e da França) sobre as idéias históricas dos professores, mas, sim, em torno das “representações” acerca da cidadania em que a empatia foi desenvolvida, o que confere à sua pesquisa uma orientação teórico-metodológica diferente dos estudos em Educação Histórica.

Até aqui, procurou-se destacar elementos relacionados à idéia de empatia histórica como sendo uma “realização” de compreensão. No entanto, é possível pensar a empatia sob outras perspectivas, como se pretende mostrar a seguir.

Peter Lee, no mesmo texto em que tece suas considerações a respeito do que seria a empatia histórica, a ser buscada com o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (a empatia-“realização”), deixa em aberto em um parágrafo a possibilidade de se pensar a empatia histórica “não apenas como realização, mas também como *disposição*” (grifo meu). Essa disposição se caracteriza em tratar os sujeitos do passado “honestamente”, reconhecendo os motivos pelos quais agiram em determinado contexto (LEE, 2002, p.21,). Essa concepção traz à tona alguns elementos para uma argumentação em favor de um grau maior de abrangência da categoria empatia histórica.

Em termos da relação dos sujeitos com o passado, a “disposição” de se encarar o passado é anterior à “realização” da mesma. Tomando como base a Teoria da História de Jörn Rüsen, parece plausível afirmar que a *disposição* de se relacionar com um determinado passado provém das carências de orientação da vida prática dos sujeitos, enquanto que a *realização* é um produto do processo cognitivo histórico desenvolvido pelos sujeitos. Pode-se dizer que a disposição de compreensão é o primeiro passo para a realização da compreensão.

⁶ (...) die Bereitschaft und Fähigkeit eines Menschen, sich in einen anderen hineinzudenken und sich über dessen Handeln, seine Denkweisen und Gefühlshaltungen klar zu werden. (Tradução de Cardoso, 2007)

Considerando-se que a “realização” é a concretização do ato cognitivo da empatia histórica, não causa estranheza que os teóricos da Educação Histórica tenham dado tanta ênfase na “realização”, pois, de fato, ela é o maior objetivo – ou, no entendimento de Davis Jr., um ideal – quando está em questão a empatia histórica. Entretanto, avançar na discussão sobre a “disposição” em relação ao passado se faz necessário na medida em que ela também é um componente do processo de empatia.

Ao se disporem a compreender “honestamente” as ações humanas no passado, os sujeitos do presente se põem a pensar o passado por alguma razão de ordem prática. Para Rüsen (2001), assim como para a grande maioria dos historiadores, o tempo presente dá a tônica em relação ao olhar que será dado ao passado. Nos termos do teórico alemão, é a vida prática dos sujeitos o “lugar” de onde brota a necessidade do desenvolvimento do conhecimento histórico. Nesse sentido, vale relembrar o comentário de Davis Jr. (2001) acerca da dimensão emocional que existe no exercício da empatia, dando margem para se pensar naquela dimensão como elemento de disposição empática.

No que se refere à História escolar, pode-se dizer que, sendo as manifestações de sentimento do presente intrínsecas à disposição dos sujeitos/alunos em relação ao passado, e sabendo-se que os alunos só aprendem história quando aquilo faz sentido na realidade experienciada por eles, é necessário rever a discussão dos sentimentos humanos como entraves para a empatia histórica.

Os estudos em Educação Histórica que discutem a questão da empatia histórica argumentam, por meio de exemplos, que as emoções sentidas por determinados sujeitos em determinadas situações históricas nunca poderão ser sentidas pelos sujeitos do presente, pois “há limites lógicos em causa”, como afirma Peter Lee:

(...) Não podemos por exemplo, partilhar as expectativas do vitorioso Partido Trabalhista Britânico em 1945 quando sabemos que essas expectativas saíram goradas. Não nos podemos sentir participantes no sentimento de orgulho de uma vitória militar, quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho (LEE, 2001, p. 20).

De fato, é preciso se reconhecer que é impossível sentir as emoções dos sujeitos no passado. Entretanto, o fato de não se sentir *aqueles* sentimentos, não

impede que o aluno reaja emocionalmente com as ações e práticas dos sujeitos no passado. E mais: a reação emocional dos sujeitos do presente em relação ao passado não é necessariamente um empecilho para o pensamento histórico.

Veja-se o seguinte exemplo: é prejudicial ao conhecimento histórico que um jovem sinta raiva de um militar nazista que matou dezenas de judeus, ou de um capataz que açoitou durante anos dezenas de escravos africanos no Brasil? Estes dois personagens, nada irreais, são exemplos de sujeitos que atuaram em determinados tempos e espaços, sendo que, nas suas próprias perspectivas, estavam combatendo “o mal”. Isso pode ser completamente estranho para muitos alunos, entretanto esse embate entre o que eles sentem quanto àquelas ações e a versão da História dos historiadores já faz parte do processo de progressão em empatia histórica. Barca e Gago auxiliam esse argumento:

Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. (BARCA & GAGO, 2001, p. 241)

Nesse sentido é que se poderia defender a valorização, e não a depreciação, do sentimento dos alunos em relação aos sujeitos no passado. É necessário levar em conta que “a história enquanto disciplina pode ter uma incidência muito forte sobre a formação da personalidade cognitiva e afetiva dos cidadãos. E a quem a ensina compete a responsabilidade de fazer um esforço” na colaboração da História para a formação dos alunos. (MATTOZZI, 2005, p. 33). O pesquisador traz uma contribuição interessante sobre esse aspecto, do ponto de vista da Didática da História: a idéia de *far sentire la storia*, “fazer a história ser sentida”, “como uma coisa viva e vital” ⁷ (idem, p. 22). Entender a História como uma “coisa viva”, de acordo com a interpretação que segue nesta pesquisa, é afirmar que o passado só é histórico quando dá sentido ao presente, gerando expectativa para o futuro. Nessa direção, “sentir a História” aproxima-se de uma *compreensão do sentido* do passado histórico. Etimologicamente, o termo sentir também traz sugestões para essa perspectiva de análise.

⁷ Facendola sentire come cosa viva e vitale. (MATTOZZI, 2005, p. 22)

Segundo Machado (1956), *sentir* vem “do latim *sentire*, perceber pelos sentidos, sentir; perceber, compreender os efeitos de qualquer coisa; perceber pela inteligência; sentir, dar conta de; ter no espírito, pensar; julgar, ter certa opinião; ter opinião, pensar que, ter a idéia, a intenção de; ser da opinião que; exprimir uma opinião, votar”.

Apesar de um tanto variantes, as possibilidades de leitura da expressão são instigantes no sentido de que sentir a história não é simplesmente esboçar reações emocionais em relação à disciplina - como a crítica feita por pesquisadores da Educação Histórica à “simpatia” histórica -, mas, principalmente, ter-se um esforço de compreensão do passado enfatizando a conotação cognitiva do sentir, e essa parece ser a intenção de Mattozzi. Aproxima-se aqui o *sentimento della storia* com a disposição empática. Esse “sentir histórico”, de acordo com o que se procurará problematizar nos capítulos posteriores, parece ter forte relação com o reconhecimento dos sujeitos, o que remete a idéias-chave do conceito de empatia histórica (LEE, 2001) e de experiência social (DUBET, 1994) – este último, inclusive, é um conceito fundamental para se compreender que esse “sentir” ao qual esta pesquisa se remete é emocional e racional ao mesmo tempo⁸.

No que tange à teoria da historiografia, Nicole Loraux em seu texto “Elogio do Anacronismo” (1992) traz alguns pontos que podem ser de grande valia para a discussão que está em pauta. Loraux defende em seu trabalho “uma prática controlada do anacronismo” tendo em vista que este se “impõe” sobre o trabalho do historiador. Como historiadora da Antiguidade, comenta:

É preciso usar de anacronismo para ir na direção da Grécia antiga com a condição de que o historiador assuma o risco de colocar precisamente a seu objeto grego questões que já não sejam gregas; de que aceite submeter seu material antigo a interrogações que os antigos não se fizeram ou pelo menos não formularam, ou melhor, não recortaram como tais.(LORAUX, 1992, p. 61)

Ainda de acordo a historiadora francesa, desde que consciente de certas precauções, o trabalho do historiador “em regime de anacronismo” favorece a retomada do presente enquanto propulsor do olhar sobre o passado:

⁸ Faz-se necessário salientar aqui que essa construção teórica em torno do “sentir” é inicial, tendo como fio condutor do raciocínio a idéia de emoção relacionada com a intencionalidade da práxis.

Nem tudo é possível absolutamente quando se aplicam ao passado questões do presente, mas se pode pelo menos experimentar tudo, com a condição de estar a todo momento consciente do ângulo de ataque e do objeto visado. A verdade é que, ao trabalhar em regime de anacronismo, há ainda mais a tirar da caminhada que consiste em voltar para o presente, com lastro de problemas antigos. (idem, p. 64)

Trazendo-se aqui as passagens do texto de Loraux, pretende-se criar condições teóricas para defender que, se é possível “experimentar tudo” no que concerne à historiografia – obviamente que com certos cuidados científicos – no que diz respeito ao trato com a História em sala de aula, o trabalho em “regime de anacronismo” não só é experimental, é fundamental no exercício da progressão em empatia histórica.

Baseado nas idéias de Loraux (1992) e Mattozzi (2005), pode-se afirmar que é necessário reconhecer que o pensamento anacrônico e os sentimentos em relação aos sujeitos do passado são parte da empatia histórica na medida em que são elementos que podem compor a disposição de interpretação da experiência passada com vias de orientação para a vida prática. (RÜSEN, 1992)

Nesse sentido, o conceito de empatia histórica que se pretende utilizar nesta dissertação é o de Lee (2002), entretanto incorporando e valorizando a idéia de Davis Jr. (2001) no que diz respeito à dimensão emocional da empatia histórica, entendendo essa dimensão como parte da disposição empática dos sujeitos do presente com relação aos do passado. É nesse intuito que se buscou a aproximação da concepção de disposição empática com a do “*sentire la storia*” (MATTOZZI, 2005). Também a idéia de “prática controlada do anacronismo” (LORAUX, 1992) parece ser importante na compreensão da relação estabelecida entre sujeitos do presente com o passado, a partir do momento que se entende esse “anacronismo de risco” como condição necessária para aproximar-se do ideal da realização empática em História.

Com estas considerações feitas, pode-se encaminhar a discussão para a temática central da pesquisa, estabelecendo alguns pontos referenciais sobre as relações entre escola e cultura e, em particular, dirigindo a atenção para os debates sobre a cultura juvenil e as condições de ser jovem em setores populares urbanos, entendidos aqui como elementos conceituais necessários para a focalização do

objeto científico em construção nesta dissertação – as relações dos jovens com o RAP e a empatia histórica. É esta a intenção do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – SITUANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CULTURA, ESCOLA E INVESTIGAÇÃO DAS IDÉIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ALUNOS

A inserção desta dissertação no conjunto de estudos realizados pelo Grupo de Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná impõe a necessidade de apontar algumas referências que vêm se consolidando nesta trajetória. Como apontado por Schmidt (2009, p. 112), desde o final da década de 1990, os pesquisadores desse grupo manifestaram preocupações com a análise dos sentidos do conhecimento em aulas de História buscando relações com o modo de produção cultural da sociedade na perspectiva de Raymond Williams. De outro lado, segundo a autora, havia uma decisão de aproximação com o espaço escolar que conduzia as investigações na direção das abordagens etnográficas de pesquisa, sob influência dos trabalhos de Ezpeleta e Rockwell.

No conjunto das ações realizadas pelo grupo – em atividades de prática de ensino, em projetos de extensão e pesquisa com professores de escolas públicas – a opção pela Educação Histórica passou a indicar “novas problemáticas e novas abordagens de pesquisa no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos (...)” (Schmidt, 2008, p. 119)

É nessa perspectiva que as investigações em Educação Histórica realçam a natureza situada de suas pesquisas, pois as diferenças de cada contexto social concreto podem interferir na aprendizagem histórica dos sujeitos, ou na sua relação com a História. Barca (2005) afirma em relação ao contexto social de aprendizagem:

O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas idéias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e as tornar mais elaboradas. (BARCA, 2005, p. 18)

Portanto, no que se refere à questão central nesta investigação, é preciso destacar inicialmente que a dimensão emocional da empatia histórica “disposicional”,

ao ser pensada como sentimentos dos sujeitos do presente praticados controladamente em relação às situações e sujeitos do passado, é um estímulo para o desenvolvimento da empatia histórica “realizacional”. Essas disposições, em geral, são julgamentos morais ou afetivos, dos quais nem os historiadores estão completamente livres, os quais estão associados, em certa medida, à cultura em que o sujeito está inserido, pois ela, de certa forma, pode contribuir para o engajamento empático.

Nesse sentido, faz-se necessário uma análise em torno do que se está entendendo como cultura, bem como acerca do RAP como elemento cultural dos jovens alunos de periferia urbana, sujeitos participantes da investigação. Essa necessidade decorre, portanto, dos elementos teórico-metodológicos constitutivos da abordagem escolhida para esta pesquisa.

2. 1. CULTURA E ESCOLA

A dificuldade em se buscar referência teórica no que concerne à concepção de cultura está na própria facilidade em encontrar referências sobre o uso do termo. Raymond Williams (2003) identificou a diversidade considerável de significados relativos ao termo cultura, os quais variavam desde entre diferentes linhas teóricas até entre diferentes campos do conhecimento.

A escolha de Williams (2003) como referencial para as reflexões em torno da cultura presentes neste trabalho se dá por dois motivos fundamentais, os quais se entrelaçam: o primeiro deles é a perspectiva diacrônica em que seu trabalho enquadra a cultura, e o segundo as possibilidades de pensar a educação a partir dessa análise do autor.

No que se refere à análise da cultura, Williams (2003) demonstra haver três categorias gerais que a definem: a primeira delas pensa a cultura como um “ideal” que possui certos valores humanos absolutos e atemporais; a segunda definição é a “documental”, de caráter mais elitista, que valoriza as obras intelectuais, maneiras de pensar e agir; e a terceira, a definição “social” de cultura, como um modo específico de vida, com valores e significados específicos. (WILLIAMS, 2003, p.51 e 52)

A partir da crítica dessas três categorias, Williams propõe a análise da cultura como um “todo” relacionado com as três esferas:

(...) una definición “ideal” que intente abstraer el processo descrito por ella de su encarnación em sociedades específicas que le dan forma – y considere el desarrollo ideal del hombre como algo separado de su “naturaleza animal” o la satisfacción de las necesidades materiales, e incluso opuesto a ellas – me parece inaceptable. Una definición “documental” que solo dé valor a los registros escritos y pintados, y separe este ámbito del resto de la vida del hombre en sociedad, es igualmente inaceptable. Por último, una definición “social” que aborde el proceso general o el conjunto del arte y el aprendizaje como un mero subproducto, un reflejo pasivo de los verdaderos intereses de la sociedad, también me parece errônea. Por más dificultades que la tarea presente em la práctica, debemos tratar de ver el proceso como un todo y relacionar nuestros estúdios específicos – si no explícitamente, si al menos a través de una referencia última – con la organización real y compleja. (Idem, p. 53)

Esse “todo” interrelacionado, portanto, descarta a idéia de uma “alta cultura”, como também a de “cultura de massa”, ou de culturas específicas desarticuladas. Essa complexidade de relações apontada por Williams, em termos concretos, acaba por desenvolver uma “cultura humana geral”, regida por uma “tradição seletiva” da cultura (Idem, p. 60), seleção essa que é construída e reconstruída historicamente de acordo com as lógicas de interesse de cada época, sendo a escola um espaço privilegiado dessa tradição seletiva.

Forquin (1992) utiliza-se da idéia de tradição seletiva da cultura para compreender o que ele afirma ser a “seleção cultural escolar”, ou seja, o trabalho da memória coletiva em prol da conservação e da transmissão cultural que “se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado” (p. 29). Nesse sentido, essa seleção contribui na institucionalização da cultura na escola, a que o autor define como sendo a “cultura escolar”, ou seja,

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Entretanto, ao se pensar a educação sob uma perspectiva metodológica de estudo *na* escola, tão importante quanto o conceito de cultura escolar é o de “cultura da escola”, o que significa dizer que a maneira com que cada escola lida com a cultura institucionalizada é particular, com “suas características de vida próprias,

seus ritmos e seus ritos, (...) seus modos próprios de regulação e transgressão” (Idem, p. 167).

É no sentido do reconhecimento da tensão entre cultura escolar e cultura da escola que se adota, nesta pesquisa, a concepção de escola como “construção social” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 11). Isto significa admitir que, diferentemente do que propõem as concepções homogeneizantes de escola, ela não é apenas uma instituição normatizadora ou reprodutora da sociedade, uma vez que as normas e regulações oficiais - que fazem a escola existir como uma instituição - são apropriadas em cada situação específica e dão forma à existência material da escola.

A escolha teórico-metodológica feita remete também à compreensão de que os sujeitos escolares, concretos, portadores de múltiplas determinações, também constroem a escola nas relações estabelecidas entre si e podem ser conhecidos no conjunto das relações sociais que configuram sua existência.

Nessa perspectiva, o sujeito é concreto não por ser um indivíduo, mas pelo seu caráter específico e histórico:

É um sujeito determinado pelas condições cotidianas de vida, pela classe a que pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar... em parte. Em parte porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações. (EDWARDS, 1997, p.15).

A partir das concepções de cultura e escola expostas sucintamente, é possível se fazer uma aproximação daquelas com as idéias de “cultura primeira” e de “cultura elaborada” apresentadas por Snyders (1988). Para o autor, a cultura primeira é a cultura adquirida fora da escola, que é absorvida sem perceber, na experiência direta da vida dos sujeitos, enquanto que a cultura elaborada é a cultura que a escola tem a tarefa de disseminar, que não nega a cultura primeira, mas supera os limites desta na medida em que a cultura elaborada é organizada para a transmissão de elementos que se deseja conservar.

Pode-se, então, afirmar que a cultura primeira, de certa forma, “entra” na escola por meio dos sujeitos escolares, que reconstróem essa escola em particular como resultado de suas relações com entre si e com o conhecimento, em diálogo

com uma cultura escolar institucionalizada, tendo como norte o desenvolvimento, para os alunos, de uma cultura mais elaborada.

Nesse sentido, do ponto de vista do entendimento das relações entre cultura e escola a partir dos autores indicados, a relação que os alunos estabelecem com conhecimentos originados em sua cultura primeira é entendida como um dos elementos fundamentais para organizar o processo de ensino. Os sujeitos escolares, concretos, participantes ativos na constituição da situação de escolarização, devem ser conhecidos no conjunto das relações sociais que configuram sua existência.

Por outra via, Barca (2005), como já explicitado anteriormente, afirma a importância de se tomar em consideração o contexto social do aluno para o professor saber onde agir de maneira significativa em prol da construção científica do conhecimento histórico. Esses são os princípios norteadores para muitas investigações em Educação Histórica que levam em conta os “conhecimentos prévios” dos alunos, a fim de modificá-los. Garcia afirma que

A pesquisa sobre conhecimentos prévios tem a finalidade de orientar a construção de propostas de trabalho, em situações de ensino, para que o investigador possa avaliar os efeitos dessas ações sobre a aprendizagem dos alunos. Distanciando-se de uma concepção mecanicista de causa-efeito, trata-se neste caso de avançar na compreensão dos processos de construção do conhecimento histórico pelos alunos, com outra fundamentação além daquela proporcionada pelos estudos da Psicologia. (GARCIA, 2009, p. 107)

O trabalho de Castex (2008) exemplifica bem o modelo de pesquisa com conhecimentos prévios dos alunos. Em sua pesquisa, o entendimento de jovens de duas escolas curitibanas, uma pública e a outra particular, sobre o conceito substantivo “Ditadura Militar no Brasil” foi analisado antes e depois da intervenção dos professores das turmas, o que proporcionou uma análise sobre como os alunos se apropriaram da concepção dos professores, além da maior flexibilidade da escola pública em relação à particular no que tange ao tempo despendido para as atividades, o que implicou no processo de progressão das idéias históricas dos alunos referentes àquele conteúdo.

O contexto em que o sujeito está inserido, deste modo, influencia sua relação com o conhecimento. Nesse sentido, elementos da cultura primeira dos alunos, ao serem levados em conta no processo de aprendizagem, podem dar mais sentido ao

processo pelos alunos. É nessa perspectiva que se encaminha o presente estudo, ao procurar pensar o RAP como elemento da cultura primeira dos jovens alunos.

2. 2. RAP E JOVENS DE SETORES POPULARES

O gênero musical RAP (sigla de *rhythm and poetry* – ritmo e poesia) é um dos pilares artísticos do chamado movimento *hip-hop*⁹, o qual engloba, além do ritmo do *DJ* (*disc-jockey*) e da poesia do *MC* (*master of ceremonies*), outros dois elementos: o grafite (expressão plástica) e o *break* (dança). Esse movimento nasceu no final dos anos 1960 e difundiu-se na década seguinte nos guetos de Nova Iorque e Los Angeles.

Conforme ROSE (1997), a falta de políticas sociais dos governos das grandes cidades norte-americanas contribuiu para a emergência da cultura *hip-hop* como uma saída criativa e agressiva para a expressão e identificação juvenis fundamentalmente entre negros e hispânicos que habitavam as áreas de maior descaso governamental. Muitos difusores do *hip-hop* defendem que além dos “quatro elementos” (*DJ*, *MC*, grafite e *break*), há um “quinto elemento”, o qual une os outros quatro, que é a ação de conscientização sócio-política.

Nesse sentido, algumas das violentas disputas entre gangues juvenis em bairros negros e hispânicos dos grandes centros urbanos norte-americanos, com a atuação dos membros do *hip-hop* daquelas localidades por meio das “posses”, passaram a se dar em um plano mais simbólico - posses são associações juvenis que difundem o *hip-hop* e propõem estratégias de ação política em suas comunidades (ANDRADE, 1999).

Em relação à difusão do *hip-hop* no Bronx, em Nova Iorque, Gomes da Silva destaca que:

Reunidos no âmbito das posses, dividindo o próprio bairro do Bronx em sessões controladas por grupos que substituíram a rivalidade das ruas pela realidade da arte, as principais lideranças do movimento hip hop enfrentaram o universo cotidiano da falta de oportunidades e a violência enfatizando as disputas no plano simbólico. As festas de rua, as block parties, transformaram-se em momentos de lazer e

⁹ A expressão *hip-hop*, em inglês, significa algo em torno de “pular balançando os quadris”.

reflexão nos quais a dança, o grafite e o rap tornaram-se expressões de uma nova consciência política. (SILVA, 1999, p. 27)

No final dos anos 1980, a cultura *hip-hop* passa a circular entre os jovens, principalmente afro-descendentes, das grandes capitais brasileiras através da difusão do *break* e, aos poucos, constituem-se os primeiros cantores e grupos de RAP brasileiros, tematizando em suas letras o racismo, a violência policial, a valorização da cultura negra, etc. O movimento, ao longo dos anos 1990, disseminou-se por praticamente todas as periferias urbanas brasileiras e o RAP, silenciosamente, ganhou adeptos e contribuiu para provocar grandes mudanças na cultura juvenil vivida nas periferias “abalando os anos 90” (HERSCHMANN, 2000). Hoje, nas escolas de periferia urbana, é perceptível a expressividade desse movimento no estilo das roupas, nas gírias, nas músicas e tudo o mais que caracteriza as diferentes formas de apropriação do *hip-hop* entre os jovens.

A cultura primeira vivenciada pelos alunos é permeada por múltiplas e complexas determinações. Para situar o RAP no contexto dos sujeitos da pesquisa, parece fundamental que o gênero musical seja entendido como expressão cultural *juvenil*, e, mais do que isso, de jovens *de camadas populares*.

As idéias sobre o que é ser jovem vêm se modificando ao longo do último século. Segundo José Valenzuela Arse (1999), durante boa parte do século XX as representações sobre a juventude estiveram ligadas principalmente às classes média e alta, sendo relegado aos jovens de setores populares o papel de coadjuvantes deste processo. Para o sociólogo, somente com o processo de urbanização das grandes cidades na década de 1970/80 é que os jovens de favelas e/ou bairros populares adquiriram visibilidade perante a sociedade, em função da mobilidade espacial proporcionada por tal urbanização e do consequente confronto simbólico entre grupos de setores populares e de setores dominantes no espaço urbano. No caso brasileiro, Herschmann (2000) aponta os “arrastões” ocorridos em 1992 e 1993, como o marco do “surgimento” da periferia urbana – especialmente jovem – para a mídia e para as classes mais abastadas.

Assim como se deu – associada à violência – grande popularização da temática da juventude de classes populares na mídia nos anos 1990, os jovens de periferia também passaram a ser sujeitos de estudo na academia, constatando-se um crescimento não só quantitativo, mas também qualitativo, principalmente no

sentido de estudos que tomam aqueles jovens como sujeitos a serem ouvidos, bem como o avanço teórico no sentido de debates em torno da idéia de juventude como uma categoria historicamente construída.

A concepção de juventude que está sendo assumida nesta investigação, coerente com seus pressupostos teórico-metodológicos, se pauta na idéia de que o conceito do ser jovem foi construído social e historicamente e, por isso, deve ser entendido como uma categoria flexível que pode variar de acordo com cada grupo. Mais do que flexível, a condição juvenil é imprecisa, não dependendo somente da idade, como característica biológica de condição do corpo, tampouco apenas do setor social a que pertence, mas de articulações sociais e culturais complexas (GOEDERT, 2005).

Além de um constructo histórico-social, a condição de ser jovem também é “relacional”, na medida em que o ser jovem carrega uma identificação contextual nos processos em que se inscreve. “Não se podem definir as características dos jovens sem considerar o não jovem e seu campo de interrelações”. (VALENZUELA, 1999, p. 74)

Para Marília Sposito (2006), essa definição em termos relacionais permite se “flexibilizar os limites etários inferiores e superiores” (p.98), na medida em que se é jovem sempre em relação ao mundo adulto ou ao universo infantil. Nesse sentido, o que mais influencia na variação do prolongamento ou não da juventude é a condição de classe.

Sobre a questão da classe social como um determinante fundamental do tipo de vivência da condição juvenil, a visão de Margulis (1996), citado por Camacho (2004) é elucidadora:

Estudos sociológicos têm mostrado que a juventude depende de dinheiro e de tempo (...) para viver um período mais ou menos longo com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Este tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e a se capacitar e durante o qual a sociedade os brinda com uma especial tolerância. É um período de permissividade e legitimidade. Mas quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares (...) [ele] se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza. Esse “tempo livre”, que na verdade exclui, pode conduzir esses jovens à criminalidade (MARGULIS, 1996 *apud* CAMACHO, 2004, p. 332)

Remetendo à idéia de Margulis, é possível se afirmar que o RAP surgiu nos Estados Unidos em contextos de “tempo livre”, criado nos guetos pelos próprios jovens norte-americanos como uma alternativa à frustração do cotidiano daquela população. O RAP surgiu *na e para* a periferia e, no caso do RAP brasileiro¹⁰, ainda mantém essa característica, desenvolvendo-se à margem (mas não desarticulado) da grande indústria, buscando desenvolver sua própria indústria da cultura, cultura essa que “parece vir se potencializando e ganhando visibilidade na cena urbana”. (HERSCHMANN, 2007, p.206)

Dentre as inúmeras maneiras de os jovens vivenciarem sua condição juvenil, a música tem um lugar de destaque, como afirmam diversos estudiosos (SNYDERS, 1992; DAYRELL, 2005; CHAVES, 2006; STECANELA, 2008). Nesse sentido, o RAP aparece, junto com outros gêneros de setores populares como o pagode e o funk, como um gênero relativamente bem conceituado entre os jovens alunos sujeitos participantes da pesquisa, o que permite afirmar que o RAP é um elemento, entre muitos, de sua cultura primeira.

O fenômeno RAP vem ganhando espaço na pesquisa educacional nos últimos anos principalmente no que se refere às estratégias de ação política e de auto-educação dos jovens proporcionadas a partir do contato com o movimento *hip-hop* – pode-se citar como exemplo as pesquisas de GONÇALVES (2001), LINDOLFO FILHO (2002), SIQUEIRA (2004), SANTANA (2005) e ALVES (2008).

Nessa direção, o trabalho de Elaine Andrade (1996) sobre o tema é pioneiro e se constitui em referência. Nele a autora mostra a importância do movimento *hip-hop* na articulação de jovens afro-descendentes do ABC paulista na questão do estímulo para a ação social e política e na elaboração de estratégias de melhoria para os jovens da comunidade através de oficinas no bairro organizadas pelas posses.

Tendo em vista que a escola é um dos espaços privilegiados dentro do qual essa condição juvenil é experienciada, cada vez mais tornam-se pertinentes estudos que contribuam para os educadores refletirem sobre a questão do RAP enquanto expressão juvenil no espaço escolar. Afinal, parte da “crise da escola”, da qual muito se fala, pode ser entendida ao se reconhecer que o jovem tem determinadas

¹⁰ O RAP norte-americano, como muitos rappers brasileiros afirmam, “vendeu-se ao mercado”. Hoje em dia, há uma profunda diferença entre as temáticas apresentadas nos RAPs produzidos nos EUA e no Brasil. A radicalidade na denúncia social, ponto forte do RAP brasileiro, já não é mais prioridade lá.

características de viver a sua condição e não as abandona ao passar para dentro do portão da escola. Como afirma Sposito (2006, p. 101): “é preciso reconhecer, compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa da escola”.

Nesse sentido, um outro grupo de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo educacional têm tomado o RAP ou a cultura *hip-hop* como objeto de estudo valorizando o ponto de vista sociológico da Educação, ao refletir sobre a relação do jovem com a cultura e a escola, mas não com o conhecimento escolarizado. É o caso de DAYRELL (2005), SPOSITO (2006) e STECANELA (2008).

Por outro lado, os estudos parecem ter ignorado aquele elemento da cultura primeira dos alunos no espaço formal da sala de aula, à exceção da pesquisa de SILVA (2004), em sua dissertação com enfoque no currículo de Língua Portuguesa. No caso particular da aula de História, há alguns relatos de experiências na articulação entre o RAP e ensino da disciplina, assim como de Língua Portuguesa e Artes, no livro organizado por Andrade “Rap e educação, rap é educação” (1999).

O livro reflete a forma como o RAP vem sendo pensado nas pesquisas em Educação: a primeira parte do livro traz discussões acadêmicas sobre como o RAP contribui educacionalmente para os jovens em situações de educação não formais, enquanto que a segunda parte traz experiências de professores de diversas áreas – inclusive de História – com o RAP no ensino regular, mas sem um aprofundamento na discussão sobre essas experiências, embora todas valorizando o RAP como um elemento da cultura juvenil que estimula a construção do conhecimento pelo aluno, como apontam Durand e Sousa (2002) sobre estas mesmas experiências abordadas no livro.

Ainda que sejam sucintos e com níveis de análise restritos, tendo em vista que o rigor científico não era prioridade para os professores que participaram do livro, esses relatos de experiências em sala de aula são interessantes para se relativizar o que Luiza Camacho chamou de “invisibilidade” do jovem na vida escolar, ou “visão míope da escola” (CAMACHO, 2004, p. 340). Para a autora, os educadores das escolas não conseguem observar que os alunos, antes de serem alunos, são jovens, e necessitam ser compreendidos como tal, para aí serem pensados como alunos.

Discordando quanto ao termo “invisibilidade”, na presente investigação tende-se a crer que as diferentes formas de expressão juvenil são, pelo menos em parte, visíveis aos olhos dos educadores, e, muitas vezes, são levadas em conta na preparação das aulas. Se a maioria não leva em conta que o aluno, antes de qualquer coisa, é jovem (CAMACHO, 2004), não é porque não consegue enxergar – e daí a idéia de Camacho de Miopia – o jovem que há no aluno, mas porque *não quer* ou *não pode* enxergar a condição juvenil do aluno, principalmente por ter em mente uma concepção institucionalizada de aluno e de escola.

Os estudos de DUBET e MARTUCCELLI (1998) reforçam esse argumento:

La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus *experiencias* escolares (DUBET & MARTUCCELLI, 1998, p. 61). Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida e criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente “funciones” de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder “antes” (idem, p. 25).

Ainda com respeito à “invisibilidade”, um outro fator que se soma em direção à “visibilidade” do sujeito jovem na vida escolar diz respeito ao movimento de incorporação de temas relacionados aos jovens nos livros didáticos: em se tratando de RAP nos livros de história aprovados no PNLD de 2002, por exemplo, por oito vezes aparecem letras desse gênero musical nos livros, de acordo com os dados produzidos por CHAVES (2006), o que demonstra a preocupação de autores e editoras em contemplar, em alguma medida e na relação com seus interesses de mercado, a cultura juvenil da periferia.

Tendo em vista a concepção de que o livro didático é um dos principais (se não o principal) pontos de apoio para as aulas (FONSECA, 1997), um possível “não querer ver” – além de um “não poder ver” – dos professores justifica a não menção ou utilização daquelas músicas em suas aulas; afinal, ali está uma “sugestão de visibilidade”.

A partir de uma reflexão em torno dos dados empíricos que será apresentada em capítulos posteriores, é possível afirmar que o jovem é visível/visualizado do ponto de vista didático, contudo não parece ser percebido na sua experiência social.

Portanto, tendo como base o RAP como um componente significativo, em certa medida visível, da cultura primeira dos jovens alunos de setores populares e, de certa maneira, incorporado de alguma forma nas aulas de História, encaminha-se a discussão sobre a inserção do RAP nas aulas de História.

2. 3. RAP, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Ao se observar os relatos de experiência com RAP nas aulas de História como no caso do livro “Rap e educação, rap é educação”, ou mesmo em relatos informais de professores (e até pela experiência própria deste pesquisador), pode-se perceber que, de uma maneira geral, o RAP não parece ser algo “estranho” para os professores que trabalham em escolas de setores populares de grandes centros urbanos. Em certa medida, e empiricamente, pode-se dizer que é utilizado em aulas, por este gênero musical ser parte da cultura vivenciada, ou como diria Snyders, da cultura primeira daqueles jovens alunos.

Entretanto, esse otimismo de saída para pensar o RAP nas aulas de História deve ser mais cauteloso. Ao incorporar o RAP nas práticas escolares, pode-se ter a ilusão de se estar desenvolvendo um conhecimento significativo para o aluno, já que se estaria tomando como ponto de partida a realidade do jovem, e isso deve ser problematizado. A utilização de um elemento que o professor considera relevante na cultura primeira do jovem em aulas de História, por si só não garante o desenvolvimento de um conhecimento histórico por parte do aluno.

Sendo assim, primeiramente deve-se desconstruir o mito de que a eficácia da aprendizagem depende do uso pelos professores de diferentes/inovadores recursos no processo de ensino. A expectativa criada por esses recursos é a de que tornaria a aula “mais atrativa”, o que daria maior garantia na aprendizagem dos alunos. Essa é uma forma de pensar frequentemente utilizada para explicar a necessidade de utilização de recursos didáticos no ensino, com vistas a motivar ou interessar os alunos. Tal perspectiva está fortemente marcada pelas abordagens psicológicas dos processos de ensino e aprendizagem.

Sob esse ponto de vista, o RAP não deixa de ser um “recurso didático inovador”. Contudo, é exatamente nessa questão que se deseja estabelecer uma distinção de abordagem teórica do problema, a partir da relação de cognição

histórica estabelecida entre os sujeitos/alunos com o RAP, como uma possibilidade de pesquisa didática na área da Educação Histórica.

Na medida em que o RAP “atrai” jovens alunos para as disciplinas escolares, surge uma pergunta: será que o RAP, como vem sendo usado nas aulas de História, tanto por professores anônimos como pela professora que relatou a experiência no livro citado, tem contribuído para a construção do conhecimento *histórico* nas aulas de História?

Ao se levar em conta a perspectiva de análise da Educação Histórica, faz-se necessário buscar a especificidade da aula de História para se responder essa questão. Tendo como referência as concepções do historiador Jorn Rüsen (2001), entende-se que o que há de específico na aula de História é a própria especificidade do conhecimento histórico científico. Nesse sentido, a finalidade maior da aula de História seria o desenvolvimento de um “pensamento histórico” para a orientação na vida prática do aluno, pensamento esse que estaria referenciado nos pressupostos teóricos da ciência histórica:

Na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática. Ela orienta os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica ao explicitar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática. (RUSEN, 2001, p. 48)

Sem ignorar a importância de se levar em conta a cultura primeira do jovem, não é simplesmente trazendo as músicas que, supõem-se, eles mais gostam e por mais qualidades que elas possam ter, que o pensamento histórico se desenvolve. Obviamente, utilizar o RAP como um dispositivo de atração dos alunos às aulas, reconhecendo a cultura de fora dos muros da escola em seu interior é uma iniciativa de enorme mérito; entretanto, o foco deste estudo não é simplesmente a valorização do RAP enquanto estratégia de ensino, mas a análise de efeitos especificamente históricos que o RAP provoca nos sujeitos da pesquisa.

Em outras palavras, propõe-se aqui uma reflexão em torno da aprendizagem histórica sob a perspectiva de uma Didática da História que supere a sua compreensão enquanto métodos e técnicas de ensino (RÜSEN, 2007b), para uma

Didática da História na qual a especificidade epistemológica da História seja a base para a reflexão.

Dentre os recortes feitos para a produção e análise dos dados, pode-se dizer que a pergunta que conduziu o desenvolvimento da presente dissertação foi: um RAP com tema histórico pode estimular algum tipo de empatia histórica em jovens alunos de um setor popular urbano?

Como referencial metodológico, essa investigação pauta-se em pressupostos de natureza qualitativa, definindo a produção de dados como um processo pelo qual o investigador coloca em diálogo a teoria e os resultados do trabalho no campo empírico, desenvolvendo então suas reflexões a partir da realidade na qual o estudo se situa, dando privilégio aos estudos *em casos*¹¹. Destaca-se, portanto, que esses processos devem ser entendidos a partir da idéia de que “quando chega a campo, o investigador tem já em mente um quadro conceptual e objectivos de pesquisa” (ERICKSON, 1986, p. 140 *apud* LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.100). Nesta perspectiva de “indução analítica”, a lógica do “contexto da descoberta” tece diálogos com a do “contexto da prova” no processo de construção teórico.

É, portanto, com tais elementos teórico-metodológicos que se construiu a trajetória de trabalho de campo que será relatada a seguir. Após o processo de produção dos dados empíricos, um retorno à discussão das categorias teóricas foi necessário para uma releitura daqueles, o que não conferiu nova orientação teórico-metodológica, mas, sim, um alargamento no olhar sobre a relação de cognição histórica dos sujeitos da pesquisa estimulada pelo RAP.

¹¹ Opta-se por essa expressão para diferenciar de estudos que tomam uma escola ou sala de aula como objeto de estudo, com apoio em Garcia (2007).

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DO ESTUDO DE CAMPO E ANÁLISES INICIAIS

A construção teórico-metodológica desta dissertação foi feita como sustentação para um processo de pesquisa cujo objetivo era verificar se um RAP que trata de assuntos históricos pode estimular algum tipo de empatia histórica em jovens alunos de periferia urbana. Sendo positiva a resposta para a primeira questão, a intenção era verificar, então, que tipo de empatia é desenvolvida, bem como avaliar o grau de possibilidade/dificuldade para o desenvolvimento de uma empatia histórica de “realização”. (LEE, 2001).

Nessa problematização, deve-se destacar que essa empatia histórica é entendida como parte do processo de constituição de uma consciência histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992), ou seja, com grau elevado de racionalidade científica na interpretação histórica. Nesse sentido, a formação daquele tipo de consciência histórica é considerada aqui como finalidade do ensino de História. Para Rüsen, a consciência histórica traduz-se nos “processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens” (RÜSEN, 2001, p. 55), mediante essa operação mental, “os homens orientam seu agir e sofrer no tempo” (idem, p. 67).

Assim sendo, parte-se do pressuposto que todo ser humano possui, desenvolvida em maior ou menor grau, consciência histórica. Ao se promover o desenvolvimento de uma empatia histórica científica nos sujeitos, pode-se contribuir para que eles desenvolvam uma consciência histórica elaborada de acordo com a complexidade do pensamento histórico científico. A ida a campo foi tomada com essa perspectiva.

Na direção de buscar compreender as relações entre o RAP e a empatia histórica, propôs-se um estudo empírico com jovens estudantes de oitava série do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 16 anos. A escola, pertencente ao sistema estadual de ensino, atende cerca de 1000 alunos, nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Localiza-se em Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba, em um bairro que, comparado a outros, pode ser considerado próximo ao centro de Curitiba (cerca de 12 km). Contudo, apesar de certa proximidade às regiões de classe média de Curitiba, o bairro onde a escola se localiza é muito populoso, com ruas estreitas e

um grande número de residências em espaços relativamente pequenos, podendo-se conferir ao bairro a característica de “popular”, ou de baixa renda.

A perspectiva metodológica assumida nesse tipo de estudo, conforme anunciado na introdução, pode ser identificada como de abordagem qualitativa na direção apontada por LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, & BOUTIN (1990). Do ponto de vista da estruturação do trabalho empírico, destaca-se a preocupação em articular as diferentes etapas do estudo de forma que os resultados de uma apontem possibilidades e necessidades para a seguinte, compondo um conjunto de procedimentos para obter respostas as questões formuladas e para sustentar a produção das análises.

Neste capítulo, serão apresentadas as etapas do estudo empírico, apresentando-se os instrumentos, os procedimentos e os sujeitos que colaboraram com a pesquisa. Serão apresentados, também, resultados da aplicação dos instrumentos que serão examinados posteriormente.

3. 1. VERIFICANDO SE O RAP FAZ PARTE DA CULTURA PRIMEIRA DOS SUJEITOS DA PESQUISA: A 1ª E A 2.ª ETAPAS DO ESTUDO EMPÍRICO

A primeira medida a ser tomada por um pesquisador ao se preocupar com um determinado tema de investigação é a questão da *real* possibilidade de o estudo ser efetivado nos moldes em que o pesquisador se propõe a realizá-lo, enquanto um projeto de pesquisa. A idéia que sustentava a intenção de investigar as relações entre os jovens e o rap era de que “era óbvio” que o RAP fazia parte da cultura vivenciada pelos jovens da escola em que seria realizado o trabalho de campo. Em parte, a pressuposição estava certa.

Na perspectiva teórico-metodológica assumida, é adequado e interessante propor uma etapa inicial, de natureza exploratória para avaliar pressuposições e pontos de partida, bem como para definir a adequação do campo empírico e dos instrumentos aos objetivos da investigação. Dessa forma, realizou-se um estudo exploratório em novembro de 2007, que tinha também uma dimensão formativa em relação à pesquisa, pois era a primeira vez que o pesquisador ia “a campo”. Como instrumento foi utilizado um questionário que tinha por objetivo fazer um “mapeamento cultural” de jovens alunos de uma 8.ª Série do Ensino Fundamental de

um município localizado na região metropolitana de Curitiba. Os contatos para a aplicação do instrumento na escola foram intermediados pelo pedagogo, com o qual o pesquisador havia trabalhado em outra escola.

O questionário (Anexo I), respondido por 26 alunos, continha perguntas abertas em relação às atividades do jovem fora do horário de aula sozinho e com amigos, como também dos seus gostos e de seus amigos. Uma das questões fechadas tratava do que o jovem costumava fazer quando não estava estudando, dando opções como “TV”, “Esporte”, “Computador”, entre outras. A segunda questão fechada dizia respeito a gêneros musicais ouvidos pelos jovens. Nesta questão se pedia para o aluno marcar uma nota de 0 (zero) a 10 (dez), avaliando os tais gêneros.

Esse questionário foi feito com base em instrumento similar elaborado por Chaves (2006), que também buscou essa espécie de mapeamento para situar os jovens alunos sujeitos de sua pesquisa em relação à música caipira, seu foco de estudo. A idéia da avaliação do gênero musical foi sobremaneira interessante para se entender quais os gêneros musicais mais rejeitados e os mais conceituados pelos jovens alunos.

De maneira geral, o que foi perceptível com a realização desta primeira etapa da pesquisa foi que quase todos os jovens não trabalhavam (23 em 26), como também não tinham nenhuma atividade de estudo sem relação com a escola (20). Quando não estavam estudando, o que eles mais costumavam fazer era ouvir música (17), estar com os/as amigos/as (15) e assistir TV (14). Nesta questão, 9 alunos marcaram a opção “computador”, o que, de início, chamou a atenção dada as condições sócio-econômicas da região em que a escola está localizada mas, pelas respostas, foi possível confirmar que esse acesso era feito nas *lan houses*, e não em suas próprias residências.

Dentre os gêneros musicais que mais agradam aos sujeitos participantes do estudo exploratório, o “RAP/ Hip Hop internacional” foi o melhor pontuado por 17 jovens. Os gêneros “Dance”, “Pop” e “RAP nacional” obtiveram 14 notas elevadas e o “Samba/ Pagode”, 13. Para os objetivos da etapa exploratória, que buscava saber se eles ouviam música e se alguns ouviam RAP nacional, ler as respostas confirmou a pressuposição de que, entre aqueles jovens, o RAP estava presente, o que permitia a continuidade da pesquisa para as etapas seguintes. Os gêneros não

apreciados depreciados por aqueles jovens alunos foram o “Caipira” (23), o “Vanerão” (15) e o “Sertanejo” (14).

Um detalhe importante com relação aos gostos dos jovens quanto a gêneros musicais foi a constatação de que um aluno pode dar uma excelente nota a gêneros muito distintos, como RAP nacional, Funk e Pagode. Isso se constituiu em um dado novo para o pesquisador, pois, após ler muitos estudos sociológicos sobre jovens e RAP, acreditava-se que os que gostavam de RAP eram contra outros gêneros menos politizados. Essa característica também ficou evidenciada nas etapas seguintes de pesquisa.

A segunda etapa do estudo de campo, desenvolvida em novembro de 2008 (Anexo II), teve como base o estudo realizado na primeira etapa, cujos resultados apontaram a necessidade de pequenos ajustes no instrumento, como por exemplo a substituição da pergunta sobre o “modo de vestir” pela “onde costuma freqüentar”. O questionário foi respondido por 35 alunos de uma 8.^a série (ou 9.^o ano) do Ensino Fundamental, tendo a grande maioria (24 deles) 14 anos de idade, 5 alunos com 15 anos, 5 alunos com 13 anos e 1 com 16 anos. Havia maior número de garotas (20). O acesso à escola foi facilitado pelo fato de ter o pesquisador ali trabalhado por um bimestre, no período vespertino - a turma onde o instrumento foi aplicado, por se tratar de alunos do matutino, não havia tido contato anterior com o pesquisador.

Segundo as informações obtidas por meio do instrumento, os pais dos jovens sujeitos da pesquisa, em geral, trabalham com serviços técnicos, como eletricista, operador de máquinas e metalúrgico. As mães, em sua maior parte, são donas-de-casa e/ou trabalham com serviço de limpeza em outras casas ou empresas. Dos 35 alunos, 30 afirmaram não ter nenhuma ocupação profissional, dois responderam trabalhar “em casa”, um aluno respondeu desenvolver atividades de cabeleireiro, um aluno informou trabalhar em um lava-car e uma aluna como babá.

Quanto a atividades de estudo fora do horário de aula, 5 alunos afirmaram fazer cursos na área de informática e de administração. No que diz respeito às ocupações quando não estão estudando, 26 jovens assinalaram a opção “computador”; 24 assinalaram “TV”; 22 marcaram a opção “Música”; 20 afirmaram “ajudar em casa”; 17 marcaram “Estar com amigos/as”; as opções “Esporte” e “Dança” foram marcadas por 11 alunos; 3 jovens assinalaram “Pintura/ Desenho”; na opção aberta “Outros” um aluno escreveu “Vídeo-game”; as opções “Cinema” e “Leitura” não foram assinaladas por nenhum dos 34 alunos.

Como é possível perceber, a música não é o principal item referenciado pelos jovens deste segundo grupo, como se evidenciou no estudo exploratório, o que não significa que ela não esteja presente de maneira expressiva no seu dia-a-dia. Quanto à opção mais marcada, o “computador”, pela análise das respostas às questões abertas, é possível deduzir que acessar a internet, para aqueles alunos, não é uma atividade a ser exercida individualmente, e, sim, em duplas ou trios, sendo que esse acesso é feito em *lan-houses*, as quais passaram nesses últimos anos a ser um local de sociabilidades juvenis.

No que se refere às notas dadas pelos jovens alunos aos gêneros musicais, tem-se duas tabelas:

Gêneros mais apreciados (notas de 8 a 10)	Quantidade	Gêneros mais rejeitados (notas de 0 a 2)	Quantidade
Dance	29	Clássica/ Erudita	32
Pagode	25	Caipira	28
Funk	24	MPB	19
Reggae	19	Gospel	18
RAP/ Hip Hop Internacional	15	Vanerão/ Gauchesco	18
Axé Music	13	Rock Internacional	16
RAP/ Hip Hop Nacional	12	Rock Nacional	15
Romântica	11	Samba/ Choro	14
Sertanejo/ Country	10	Axé Music	14
Gospel	10	Romântica	13
Samba/ Choro	9	Sertanejo/ Country	13
Rock Nacional	7	RAP/ Hip Hop Nacional	12
Rock Internacional	6	RAP/ Hip Hop Internacional	12
Vanerão/ Gauchesco	5	Reggae	7
MPB	3	Funk	6
Caipira	1	Pagode	5
Clássica/ Erudita	0	Dance	3

Fonte: pesquisa do autor, 2008.

A expectativa criada na primeira etapa do estudo, feito com outros sujeitos, de que o RAP seria o gênero mais apreciado por jovens de setores populares, não foi confirmada na segunda etapa da pesquisa. Não se pode esquecer que o projeto desta pesquisa tem como sujeitos alunos “comuns”, ou seja, que podem ou não gostar de RAP. Neste caso, o mais importante é que o RAP mostrou-se presente de maneira significativa na vida daqueles jovens alunos.

A respeito dos gêneros musicais de que mais gostam, os jovens informaram que aprenderam a gostar sozinhos (15), pelos amigos (15), com familiares (8), através das rádios (6) e pela TV (2). Quanto ao gênero mais apreciado pelos amigos, as respostas dadas pelos alunos parecem ter forte relação com seu próprio gosto musical: 17 afirmaram que as amigos gostavam de “Dance” (três deles especificaram o estilo “Psytrance”); 12 disseram que os amigos gostam de “Pagode”; 9 responderam ser o “RAP” o gênero mais apreciado entre os amigos (um especificou “RAP Internacional”); 8 responderam “Funk”; o “Reggae” obteve 7 escolhas; 4 alunos afirmaram o gênero “Pop”, mesmo sem haver menção a ele na lista; “Música Romântica” foi lembrada por 3 vezes; o “Sertanejo/ Country” é o gênero apreciado pelos amigos de 2 alunos; “Samba/ Choro”, “Rock Nacional e Internacional”, “Gospel” e “Black”, além de uma resposta “Quase todas” foram os exemplos de gêneros musicais apreciados pelos amigos de 5 alunos – respectivamente, um para cada uma das marcações.

A partir dessas primeiras informações trazidas pelo mapeamento de alguns elementos culturais dos jovens alunos sujeitos da pesquisa, é possível afirmar que o RAP é um elemento significativo da cultura primeira daqueles jovens, não só pelo que eles responderam em referência a seus gostos, como em relação ao que eles responderam em referência aos gostos de seus amigos, que fazem parte do mundo social da cultura primeira. Nesse sentido, a segunda etapa apontou a possibilidade de levar adiante a proposta de estudo empírico, o qual será relatado a seguir.

3. 2. DA RELAÇÃO COM O PASSADO: A TERCEIRA ETAPA DO ESTUDO EMPÍRICO

Estabelecido o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa a partir do mapeamento de alguns elementos da cultura vivenciada por aqueles jovens, e confirmada a hipótese de que o RAP fazia parte da sua cultura primeira, o próximo

passo foi analisar se algum RAP faria os alunos se relacionarem com o passado. Para tanto, a opção foi por utilizar um RAP que tratasse de assuntos históricos e que isso pudesse ser explicitamente claro ao aluno, para que desde o início ele estabelecesse algum tipo de relação com o passado.

A canção escolhida foi “Us Guerreiro” (2005), do *rapper* Rappin Hood (letra no anexo III). É uma faixa de um disco que contém uma coletânea de artistas de RAP nacional, disco esse que pertence ao acervo do pesquisador. A canção possui uma letra com elementos muito comuns a outros RAPs e sua temática se concentra na escravidão africana no Brasil e suas consequências.

Feita a seleção, estruturou-se o instrumento de pesquisa, na forma de um questionário. A análise do conteúdo da letra levou à decisão de não utilizá-la na íntegra, pois a radicalidade presente na terceira parte da letra, no sentido de uma racialização entre brancos e negros, poderia ser interpretada como um racismo “às avessas”, e, nesse sentido, poderia haver a perda do foco da pesquisa. Por isso, essa terceira parte não foi impressa para os alunos.

Definida a canção, o instrumento de pesquisa foi elaborado com cinco questões abertas as quais tinham como intuito básico verificar, primeiramente, se ao ouvir e ler a letra do RAP algum aluno faria um movimento em direção ao passado e, em seguida, no caso de se verificar a presença desse movimento, verificar de que maneira o aluno expressaria essas relação. Se nenhum dos alunos esboçasse conexão alguma com o passado, uma readequação no projeto seria necessária – o que não ocorreu, como se verá a seguir, na apresentação dos resultados dessa etapa.

O procedimento para a aplicação do instrumento – desenvolvimento da atividade em sala de aula - foi o seguinte: um rádio toca-cd portátil foi levado para a sala e, após explicar a importância da participação dos alunos e das suas respostas para a realização da pesquisa, os alunos escutaram o RAP escolhido. Cabe aqui afirmar que, durante a realização da pesquisa, a letra do RAP teve papel preponderante diante de outros elementos da canção (melodia, ritmo, por exemplo), isso porque a letra era o recurso material ao qual os alunos tinham maior liberdade de recorrer para a análise da canção.

Valorizar a letra não significa dizer que a canção foi reduzida à letra, na medida em que os alunos *ouviram* o RAP por duas vezes. Inclusive, pode-se observar que como alguns se identificaram com o ritmo e balançaram levemente a

cabeça nos tempos do compasso – o que também foi observado em outras aulas em que o RAP foi utilizado pelo pesquisador nas práticas de sala de aula. Após deixá-los ouvir a canção por inteiro, inclusive com a parte que não foi impressa, o instrumento foi distribuído aos jovens para o desenvolvimento da atividade. Ele foi respondido por 31 alunos, embora algumas das respostas tenham sido elaboradas em duplas, por decisão dos próprios alunos – o que não foi impedido pelo pesquisador. Algumas das questões do instrumento podiam sugerir respostas parecidas, com o objetivo de tentar captar da melhor forma a maneira como o RAP colocava o jovem em relação ao passado, se é que o colocava.

A primeira questão era a seguinte: “A letra desse RAP te faz estabelecer algum contato com o passado? Como?” As respostas dos alunos a primeira respostas podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- dos 31 alunos, 18 responderam “sim” e explicaram o porquê de sua resposta tecendo comentários em referência ao tempo da escravidão africana no Brasil.;

- dois jovens entenderam a pergunta de uma maneira diferente e, em consequência, afirmaram que o RAP os colocava em contato com seu próprio passado, tendo em vista que eles gostavam de RAP, mas “agora curtem um psytrance” (tipo de música eletrônica).

- o número de respostas “não” à essa pergunta foi de 12. A maior parte dos jovens (10) não justificou sua resposta, levantando-se a possibilidade de que tenham respondido dessa forma para não ter de dar explicações sobre sua resposta; os outros 2, apesar de terem respondido “não”, escreveram ao lado sobre o passado escravista do Brasil.

A segunda questão foi assim formulada: “Ouvindo esse RAP, que explicações você pode dar sobre a História do nosso país?”. Esta questão tinha o objetivo de captar alguma relação de empatia histórica dos alunos quanto a sujeitos/ temas tratados na letra da música.¹² Após serem lidas as respostas a essa questão, foi feita uma categorização a partir dos elementos apresentados pelos jovens, o qual tomou o seguinte formato:

¹² Registra-se, com sentido avaliativo em relação ao instrumento, que a palavra “explicações” talvez não tenha sido bem empregada nesse contexto, tendo em vista que não foi usada no sentido de responder (temporariamente) a uma “pergunta sobre *porque é que* ocorreu um dado acontecimento ou situação passada” (BARCA, 2000).

Respostas do tipo	Número de respostas
Há sofrimento hoje	7
Houve muito sofrimento no passado	5
Havia escravos	5
Antes era ruim, hoje está melhor	3
Antes era e hoje continua ruim	3
O povo é guerreiro	2
Nada	2
RAP	2
Os negros são guerreiros	1
A história dos negros	1

Fonte: pesquisa do autor, 2008

A terceira questão era: “O que você pensa sobre o passado do Brasil ao ouvir esse RAP?”, pergunta essa que também buscava, de alguma forma, explicitar as disposições de caráter empático dos alunos no contato com o RAP. Também foi realizado um agrupamento em torno de respostas similares em conteúdo:

Respostas do tipo	Número de respostas
O sofrimento dos negros/ escravos	19
Havia escravos	3
O Brasil era ruim	3
Nada	2
Pessoal, sem relação	2
O Brasil era bom, agora é ruim	1

Fonte: pesquisa do autor, 2008

A quarta questão formulada foi: “Na sua opinião, quem são ‘us guerreiro’ de que o autor do RAP fala?”. Essa questão foi desenvolvida particularmente com a idéia de perceber se os alunos “se colocavam” como guerreiros no processo histórico de lutas descrito pelo *rapper*. A seguir, apresenta-se o agrupamento das respostas dadas por eles:

“Us Guerreiro” são	Número de respostas
Os negros	15
A comunidade da favela	5
Os brasileiros/ a população	4
Nós	3
Os escravos	2
‘os favelado, os maloqueiro’	2
Os africanos	1
Não soube	1

Fonte: pesquisa do autor, 2008

A última pergunta do instrumento era a seguinte: “Para você, que tipo de ligação entre o passado e o presente esse RAP sugere?”. O objetivo da questão era retomar a relação passado-presente como condição fundamental para a empatia histórica, assim como para o pensamento histórico em geral. As respostas sobre as ligações entre o passado e o presente foram, também, agrupadas:

Ligações passado-presente sugeridas no RAP	Número de respostas
Racismo/ preconceito	7
A comparação entre o capitão do mato e a polícia	5
A situação/ o Brasil está melhor	4
Liga às ações futuras	2

Não mudou muito	2
Modo de vestir (pessoal)	2
Verdades da música (sem sentido)	1
Nenhum tipo	1
Não respondeu	1
Não soube	1
Negros no passado, 'maloqueiros' no presente	1
Crianças (provavelmente futuro)	1
Violência	1
Escravidão dos negros	1
Os negros guerreiros	1

Fonte: pesquisa do autor, 2008

Após esse primeiro trabalho de categorização de repostas e retomando as teorias que deram origem ao estudo empírico, algumas idéias relativas ao conceito de empatia histórica ficaram mais claras. Com as análises dos questionários, foi possível pensar, com base em Peter Lee (2001), que a empatia histórica depende não só da relação dos sujeitos do presente com o passado, mas com as *ações de sujeitos do passado*. Ao que parece, é a relação com *as ações humanas* no passado que determina o caráter empático do pensamento histórico. Isso porque, para a discussão da empatia, Lee se apóia em alguns filósofos da História anglo-saxões, os quais defendem uma proposta de explicação histórica por meio da reconstrução empática do raciocínio do sujeito histórico. Esse modelo de explicação histórica, chamado de “modelo racional” (BARCA, 2000), ou de “explicação intencional” (ARÓSTEGUI, 2006), ou ainda de “explicação das ações humanas destinadas a um fim” (TOPOLSKY, 1985) tem William Dray como seu grande referencial.

De acordo com Aróstegui, “a explicação das ações dos agentes históricos individuais” é o problema fundamental para Dray:

Dray defende que no problema da explicação o historiador depara-se com o fato de que não conhece a razão pela qual o agente faz o que faz. Consequentemente, há de se buscar aquilo que o agente crê que é a situação em que se encontra ao atuar e o que crê que deveria fazer em uma situação de opções abertas e o que esperava conseguir com isso, seus propósitos, objetivos e motivos. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 368)

Mais especificamente sobre as idéias de Dray quanto à empatia, Topolsky afirma que, para aquele, “el historiador debe recurrir a la empatía siempre que quiera descubrir los motivos que rigen las acciones humanas destinadas a un objetivo” (TOPOLSKY, 1985, p. 418). Portanto, o conceito de empatia histórica de Lee, ampliado com as noções de “anacronismo de risco” (LORAUX, 1992) e da “dimensão emocional” da empatia (DAVIS Jr., 2001), tem o objetivo de buscar reconstruir a *intencionalidade da ação* do sujeito do passado, mesmo que o modo de reconstrução daquela intenção envolva sentimento e anacronismo. Nesse sentido, o reconhecimento da ação do sujeito no passado indica o primeiro nível de empatia histórica.

Para Collingwood (1986), o objeto de estudo histórico são as ações intencionais claras, previamente programadas, que buscam resultados inteligíveis de acordo com a situação. Nesse sentido, a intenção, para o autor, é uma “atividade teórica ou um ato de puro pensamento” (p. 375) que é executado na prática. É sob essa perspectiva que o filósofo afirma que a História política é um campo privilegiado desse tipo de análise na medida em que os políticos executam seus planos de ação. Dray (1969), seguidor de Collingwood, diverge deste a partir do momento em que aquela teoria não se aplica a ações que não sejam inteiramente racionais.

Tomando como base estes pressupostos filosóficos da História foi possível e necessário retornar aos resultados da terceira etapa do estudo empírico sob a condição de que para a empatia histórica acontecer – mesmo que enquanto disposição, com doses de sentimento e anacronismo – fazia-se necessário o reconhecimento de ações de sujeitos singulares, mesmo que no âmbito de ações coletivas, o que implicou em um tipo de olhar sobre os dados que, mais à frente, será reavaliado.

As análises preliminares no que concerne a este questionário aberto – seguindo a linha da relação com o reconhecimento de ações de sujeitos singulares – indicaram grande incidência de generalizações no que diz respeito à relação com os sujeitos do passado. A maneira como aqueles jovens se remeteram ao passado foi, em sua quase totalidade, utilizando palavras de caráter generalista, as quais tendem a expressar uma visão dos sujeitos como blocos homogêneos, tais como “os negros”, “os escravos”, “o povo”. O próprio título da canção, “Us Guerreiro”, já dá o tom para possíveis interpretações generalistas.

Talvez a exceção, olhando pelo prisma da ação de indivíduos, seja feita aos alunos que afirmaram que uma ligação entre o passado e o presente sugerida naquele RAP era a analogia feita pelo autor entre o capitão do mato e a polícia. Apesar de “capitão do mato”, no contexto do RAP entrar como categoria genérica (no sentido de “todos os capitães do mato”), o *rapper* seleciona e julga algumas *ações daquele sujeito* (“ficava na espreita, pra ver quem fugia”), o que poderia ser um ponto para a reflexão em torno da empatia histórica a partir da relação dos sujeitos da pesquisa com a intencionalidade das ações dos sujeitos do passado a partir daquele RAP.

Entretanto, o que necessitava de atenção e análise naquele momento eram as “generalizações” no que diz respeito aos sujeitos (e, conseqüentemente, às ações deles) do passado, de modo que foi definida uma quarta etapa de estudo empírico, com o objetivo de realizar entrevistas que se concentraram em focar com os jovens alunos uma possível heterogeneidade daqueles “blocos” de sujeitos, e, quem sabe, um tipo de reconhecimento das ações e de empatia histórica.

3.3. AS ENTREVISTAS REALIZADAS

Partiu-se, pois, para a quarta parte do estudo empírico, a qual consistiu em 6 entrevistas (transcritas no Anexo IV), as quais tiveram por objetivo confrontar os alunos com suas respostas na intenção de entender melhor os significados das respostas em cada caso. Com isso, esperava-se melhorar a interpretação acerca das respostas escritas e conhecer um pouco mais das idéias daqueles jovens.

As entrevistas foram semi-estruturadas e objetivavam girar em torno de dois aspectos: um pedido de esclarecimentos sobre algumas respostas, normalmente enfocando o caráter genérico delas, e uma espécie de provocação aos alunos com o intuito de forçar uma relativização quanto às generalizações de sujeitos identificadas nas respostas escritas por eles. Dois dos seis alunos entrevistados haviam respondido que a ligação entre o passado e o presente sugerida pelo RAP estava na comparação entre o capitão do mato e a polícia. Essa questão também foi focalizada, mas na época das entrevistas as idéias deste pesquisador estavam mais focadas no anacronismo, não na discussão em torno dos sujeitos. Ademais, ainda foi perguntado à maioria dos entrevistados se já conheciam e de onde conheciam os

temas históricos abordados no RAP. Ainda foi possível incentivar um frágil exercício de imaginação histórica por parte dos alunos.

Não houve um critério rígido na escolha dos entrevistados. De início, procurou-se fazer uma seleção das respostas mais detalhadas assim como de algumas em que os jovens tinham “economizado” nas palavras. Dessa maneira, foram selecionados cerca de dez jovens que poderiam conceder a entrevista ao pesquisador.

O procedimento nesta etapa foi o seguinte: enquanto os os alunos da oitava série se encontravam em sala fazendo uma atividade em grupos, foram sendo chamados em duplas para a entrevista, explicando a eles que era referente à pesquisa em andamento. Em função das dinâmicas e horários da escola, foi possível realizar seis entrevistas. Do ponto de vista dessa estratégia para o trabalho empírico com os jovens, é preciso dizer que houve dificuldades na solicitação feita pelo pesquisador para “explicar melhor” o que escreveram. Em alguns momentos ficou clara certa indisposição por parte deles. Por outro lado, a inexperiência do pesquisador com entrevistas limitou as possibilidades de aprofundar algumas questões a partir das respostas dadas pelos jovens.

Quando questionados a esclarecer algumas de suas respostas, os entrevistados pareceram reforçar as generalizações, explicando suas respostas escritas com outras palavras. Mesmo quando provocados pelo entrevistador a relativizar suas posições generalistas em torno de expressões como “todos os negros”, a maior parte (quatro) destes alunos manteve suas posições generalistas, como se pode observar no trecho destacado da entrevista com Paula:

Paula – Que agora eles têm liberdade, são, podem trabalhar e ganhar dinheiro, assim...
 Professor (entrevistador) – Eles quem?
 Paula – As pessoas negras.
 Professor – As pessoas negras?
 Paula – É.
 Professor – ... hum... não tô entendendo, assim, “as pessoas negras” ... todas as pessoas negras?
 Paula – É, em geral!

Uma aluna, Samantha, após a provocação feita pelo pesquisador, buscou usar a expressão “maioria”, demonstrando uma certa preocupação ao lidar com a generalização “os negros”. O aluno Cleisson foi o único entre aqueles entrevistados que, antes mesmo de ser provocado a relativizar, comentou que “nem todos” os

escravos apanhavam, o que poderia ser interpretado sob a perspectiva de uma “possível disposição” no reconhecimento dos sujeitos do passado por parte do aluno.

Para três dos entrevistados foi indagado se já conheciam o tema abordado no RAP e os três responderam que já tinham visto na TV (um novela, um jornal e um filmes) e, desses três, Denise, que já havia visto em filmes, informou que já teve contato com o tema no colégio.

Como já mencionado anteriormente, no intuito de insistir na quebra das generalizações por parte dos alunos, propôs-se a cinco deles que se esforçassem em pensar como seria a vida de “um” escravo africano no Brasil durante a colonização portuguesa. Esse tipo de exercício, como pondera Lee (2001), tende a encorajar esteriótipos de rotina e presentistas dos alunos, o que foi confirmado nas entrevistas, ao recorrerem a esses “modelos”, como o de que capitães do mato são maus por natureza, ou de que presos ou escravos sempre querem fugir.

Após as incursões em campo, algumas questões puseram-se como desafios no que diz respeito à concepção de empatia histórica problematizada inicialmente, principalmente ao se perceber que os jovens alunos pesquisados estabeleceram certa relação com o passado, contudo o reconhecimento de ações de sujeitos do passado, um pressuposto para a empatia histórica, não se mostrou evidente à luz da construção até o então feita. Necessitava-se de autores que contribuíssem na reflexão acerca do tipo de relação estabelecida com o passado pelos sujeitos investigados.

Algumas especificidades do tipo de relação estabelecida entre os jovens alunos e os sujeitos do passado e a retomada da construção teórica em torno da empatia histórica são os temas a serem desenvolvidos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS JOVENS ALUNOS PESQUISADOS: A HISTÓRIA SENTIDA

O desenvolvimento do trabalho empírico com jovens alunos, na direção de responder a perguntas formuladas – se o RAP é capaz de produzir empatia histórica e, se sim, que tipo de empatia -, conduziu à rediscussão dos conceitos tomados como organizadores do estudo empírico. Na etapa final de análises, buscou-se examinar os resultados a partir de autores que contribuíssem para o entendimento das relações dos jovens com o passado, estabelecidas em situação específica a partir do trabalho com uma canção RAP previamente escolhida pelo pesquisador. Este é o conteúdo do último capítulo, que menos do que indicar conclusões, aponta aspectos que justificam novos estudos para aprofundamento do tema.

4.1. UM OUTRO OLHAR SOBRE O OBJETO: A EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS

Procurou-se mostrar no primeiro capítulo desta dissertação o percurso teórico construído em torno do conceito de segunda ordem “empatia histórica” de modo a localizar o que se estava entendendo por empatia histórica para esta pesquisa, qual seja, uma noção que englobe a empatia “disposicional” e a “realizacional” como duas faces da mesma moeda, como elementos de um mesmo processo cognitivo.

Desse modo, os sentimentos e as formas de pensar presentistas seriam elementos de disposição para encarar o passado empaticamente, até porque o anacronismo é necessário para o passado fazer sentido, como compreende Loraux (1992).

Contudo, no decorrer de um trabalho criterioso de pesquisa científica, muitas são as idas e vindas, principalmente no que diz respeito aos caminhos da pesquisa empírica. Nesse sentido, ressalta-se aqui a importância da banca de qualificação nos direcionamentos principalmente no que se refere à interpretação dos dados produzidos.

Os resultados então apresentados, referentes a segunda etapa da pesquisa empírica, foram destacados pela banca como elementos a serem examinados com maior atenção: tratava-se da relação entre os jovens que responderam o questionário com o passado escravista do Brasil por meio da idéia do *sofrimento*. De fato, essa relação fica claramente explicitada nos questionários e nas entrevistas, no

entanto, como o olhar do pesquisador estava focado no reconhecimento das ações de sujeitos do passado sob a perspectiva da ação racional - na linha de Collingwood e Dray -, até a qualificação aquela abordagem havia sido descartada por não parecer viável para se captar a intencionalidade dos sujeitos nas suas ações no passado.

De acordo com as indicações da banca, uma hipótese para a empatia estaria no sofrimento, na medida em que por meio dele os jovens pareciam compreender a relação de exploração entre sujeitos, em outro tempo. Nesse caso, a ida ao passado daqueles jovens teria se dado pela *experiência*, o que pode abrir um horizonte de possibilidades para a reflexão sobre os jovens alunos, o RAP e a empatia histórica. Para tanto, faz-se necessário um esforço de retomada da discussão teórica com o objetivo de enfatizar o olhar sobre esta investigação à luz da categoria *experiência social*.

Com o objetivo de refletir sobre como o jovem experiencia sua realidade, buscou-se na *Sociologia da Experiência* de François Dubet (1994) alguns elementos que pudessem elucidar a relação com o passado estabelecida pelos alunos pesquisados. Para o sociólogo, a experiência, que é sempre social, tem um duplo sentido: é uma maneira de sentir, subjetiva, e, ao mesmo tempo, uma atividade cognitiva, “uma maneira de construir o real” (DUBET, 1994, p. 94). Nesse sentido, a experiência é um trabalho reflexivo de julgamento e redefinição do mundo do sujeito.

Do mesmo modo, contudo sob o ponto de vista histórico, Thompson - (de quem Dubet é devedor na construção da categoria - afirma que a experiência “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Segundo o historiador inglês, sob a perspectiva da categoria experiência os indivíduos retornam como sujeitos, que “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*” (THOMPSON, 1981, p. 182).

François Dubet também caminha na direção apontada por Thompson no que diz respeito ao sujeito, seus interesses e necessidades. Para o sociólogo francês, a experiência social se define como uma combinação de três *lógicas de ação*: a *integração*, na qual os vínculos na comunidade definem o ator; a *estratégia*, pela qual o ator se define a partir de seus interesses em um mercado; a *subjetivação*, na qual o ator é sujeito crítico em um alienante sistema de produção/dominação

(WAUTIER, 2003b, p. 182). A experiência social, portanto, se constrói à medida que se articulam as diversas lógicas de ação em que o sujeito está engajado no seu fazer-se sujeito. Nesse processo, a lógica da subjetivação tem papel preponderante, como esclarece Anne Marie Wautier, estudiosa da obra de Dubet:

A subjetivação, como lógica do sujeito, é uma atividade crítica. É a lógica pela qual o ator se diferencia da lógica da integração e da lógica estratégica. Quanto à identidade, o ator *é*, na qualidade de sujeito, na medida em que ele é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade. Sua identidade é definida como um engajamento *permitindo a ele de se perceber como autor de sua própria vida* (Id., p. 128), engajamento realizado no sofrimento: pela necessidade de distanciamento e pela dificuldade de alcançar esta qualidade de sujeito. As relações sociais *são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjetividade* (Id., p.130). O conflito social não é nem defesa da identidade nem mobilização racional; é a luta contra a alienação, no sentido da impotência, do sentimento de não ser nada mais do que o espectador da sua própria vida. (WAUTIER, 2003b, p. 184)

Quanto à experiência dos jovens franceses de setores populares, vítimas do desemprego, do insucesso escolar e de uma certa pobreza, Dubet identifica a alienação quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social (WAUTIER, 2003b, p. 181). Nesse sentido, Dubet identifica, nas explosões de violência protagonizadas por jovens na França, manifestações de um esforço daqueles em construir autonomia e identidade em uma sociedade em transformação, esforço “sofrido” na luta contra a alienação.

Jörn Rüsen (2001) também é um autor que utiliza o conceito de experiência, sublinhando que é a experiência do tempo fundamental na constituição de sentido da história, na medida em que o passado torna-se presente no quadro de orientação da vida prática contemporânea. Para Rüsen, de acordo como os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos com intenção de orientarem-se em suas vidas, têm-se os diferentes níveis de consciência histórica.

Ao que se pode observar, a discussão em torno da experiência social e da subjetivação do sujeito feita por Dubet sugere a articulação com a idéia de interpretação da experiência do tempo pautada na orientação ao agir intencional humano de Rüsen.

Desse modo, a categoria experiência social é de grande valor para se pensar o modo como os alunos sujeitos desta pesquisa se relacionam com e vivenciam a sua realidade, como também projetar reflexões de como a vida experimentada por aqueles jovens, junto com o estímulo proporcionado pelo RAP, pode contribuir para um determinado tipo de relação com o passado, a ser exposto a seguir.

4.2. SOFRIMENTO, EXPERIÊNCIA E O SENTIR HISTÓRICO

Conforme o raciocínio de Dubet, os indivíduos, no processo de se tornarem autores das suas vidas, constituem-se como sujeitos, construindo experiências sociais. Todavia, como o sociólogo assinala em suas pesquisas, os jovens de setores de periferia urbana fazem parte de um grupo em que certas condições objetivas (tais como as já mencionadas: desemprego, insucesso escolar e violência, entre outras) acabam por dificultar o esforço desses jovens naquele processo de subjetivação, envolvendo-os numa luta constante contra a alienação, o que pode acarretar em um forte sentimento de impotência diante dessas situações de exclusão por eles experimentadas.

Partindo dessa premissa, pretende-se aqui retomar os dados da pesquisa de campo com a intenção de examinar a empatia histórica à luz da experiência social dos sujeitos que colaboraram na pesquisa, isto é, de jovens alunos em fase de conclusão da Escola Fundamental, com pouca disponibilidade financeira, em uma escola pública localizada na área metropolitana de uma capital ao sul do Brasil em um bairro que não oferece espaços públicos de esporte e lazer.

Como já esboçado anteriormente, o que ficou evidente nos questionários e nas entrevistas foi a ênfase dos jovens alunos sobre a questão do sofrimento – sofrimento no tratamento dado aos escravos, por exemplo, como se extrai destes fragmentos das entrevistas:

“Havia muitos escravos e também pessoas negras que trabalhavam de noite e de dia e eram maltratados” (Brenda, 14 anos)

“Qualquer coisa que... vamos supor, os brancos achassem que estava errada... eles não eram, tipo, já tinham o castigo deles, e não era uma coisa... só... tipo, um castigo simples... já era mais apanhar, ficar sem comer...” (Denise, 14 anos)

“Eu penso que o passado do Brasil é horrível, pois, aonde já se viu, pessoas sendo acorrentadas, apanhando e até mesmo às vezes sendo vendidas só pelo fato de serem afros (negras)!!!” (Daiene, 14 anos)

Outro ponto muito enfatizado nas respostas dos alunos foi a questão do preconceito racial, principalmente no estabelecimento de conexões entre o sofrimento do passado e o do presente, como mostram as seguintes respostas:

“Eles (os escravos) foram guerreiros, né... Foram escravos, aí, conseguiram... parar de ser, agora são discriminados e têm que conviver com isso.” (Marcelo, 14 anos)

“Os negros sofriam com o racismo antigamente e hoje em dia também, mas era mais antigamente.” (Lilian, 14 anos)

“É que no passado havia muito racismo, exploração de muitas pessoas e hoje em dia isso acontece em muitas situações que pode ser considerado CRIME.” (Dafne, 14 anos)

É possível captar outros tipos de sofrimento, tal como a luta pela sobrevivência, explicitada por Aroldo, ou as interessantes percepções de Fabíola e Liziane sobre o sofrimento a partir das relações de dominação de uma minoria sobre uma maioria:

“No passado os negros eram tratados como escravos e tinham que lutar muito para conseguir ao menos um prato de comida”. (Aroldo, 13 anos)

“Antigamente também o povo sofria como hoje, mas de uma forma diferente. Os escravos, por exemplo, eram comandados pelos seus donos e hoje as pessoas são comandadas por políticos”. (Fabíola, 13 anos)

“Que antigamente existia ‘comandante’ para mandar no povo e hoje a polícia que muitas vezes é pior do que os próprios bandidos. E isso é muito foda para a comunidade.” (Liziane, 14 anos)

O tronco comum dessas respostas dadas pelos jovens, como se pode perceber, é o sofrimento, tanto dos sujeitos do passado quanto do presente. Nesse sentido, o sofrimento pode ser entendido como um conteúdo a ser analisado diacronicamente em termos de orientação no tempo para a vida prática daqueles sujeitos pesquisados. A historiadora francesa Arlette Farge contribui para elucidar esse olhar histórico sobre o sofrimento:

Trabalhando sobre as condições de emergência do sofrimento em momentos precisos podemos tentar mostrar a sua variedade e que o sofrimento não é uma invariante regida pela fatalidade. Há racionalidades do abominável. São estas racionalidades sempre em mutação que é preciso isolar, estudar e fazer surgir de tal maneira que possam ser julgadas, criticadas, desencravadas da fatalidade. (FARGE, 1999, p. 26)

Os jovens alunos participantes da pesquisa, ao serem instigados pelo RAP e/ou pelos questionários, de certa forma, experimentam historicamente o sofrimento, passando a *sentir a história*, nos termos de Mattozzi, sentindo o passado *no* presente, dando origem a uma relação não de simpatia ou antipatia pelo que ocorreu no passado e ocorre no presente, mas de *sensibilidade histórica*. Paola, de 15 anos, exemplifica bem essa maneira de sentir o passado no presente: “principalmente o racismo quando houve a escravidão, lembro de tristeza e miséria que as pessoas passam todos os dias”.

Essa sensibilidade, ao que parece, é desenvolvida à medida que o sujeito experimenta – no sentido de Thompson – historicamente o mundo. Dessa maneira, a experiência social dos sujeitos, neste caso em particular de jovens alunos de setores populares, interferiu significativamente no modo como eles se relacionaram com o passado e experimentaram o tempo histórico.

Como já apontado em outro momento deste trabalho, o reconhecimento das ações dos sujeitos do passado é um pressuposto para a empatia histórica, todavia nas análises iniciais dos resultados do estudo empírico o modo como os alunos pesquisados reconheceram ações de sujeitos do passado havia sido desconsiderado em função das “lentes” que o pesquisador havia estabelecido para focalizar seu objeto. As análises no exame de qualificação foram fundamentais uma vez que, a partir daí, a categoria experiência ganhou importância para a investigação, pois, por meio daquela, o sofrimento dos sujeitos também pode ser pensado empaticamente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um certo grau de empatia histórica foi estabelecido entre os jovens alunos e os sujeitos do passado a partir da relação com o sofrimento, e sob duas formas: sob a ótica dos que “fazem outros sofrer”, entendendo, portanto, o sofrimento como produto de ações humanas – de “racionalidades do abominável”, como escreve Farge – e sob a ótica dos que sofrem”, ou seja, sob o olhar daqueles que se sentem impotentes diante de

determinadas condições. De fato, ambas as perspectivas do sofrimento estão intrinsicamente relacionadas, entretanto é preciso observar que o ponto de vista dos que sofrem foi aquele que ficou mais evidente nas respostas da maior parte dos alunos, fossem elas pessimistas ou otimistas no sentido de uma possível superação da situação de sofrimento.

Na direção dessas questões, pode-se depreender que os jovens alunos pesquisados deram grande relevância à essa impotência de ação dos sujeitos do passado diante das condições a eles impostas. Ao se pensar a experiência social daqueles jovens, pode-se afirmar que a alienação, a impossibilidade de os sujeitos do passado serem autores das suas vidas, é experimentada de alguma forma por aqueles jovens.

Retomando a Margulis (1996, *apud* CAMACHO, 2004), o autor afirma que ser jovem “depende de dinheiro e de tempo”, e, se não há o primeiro, o tempo passa a ser “tempo livre”, configurando frustração e infelicidade para os sujeitos. Em se tratando dos jovens colaboradores da pesquisa, os dados colhidos no mapeamento inicial dos sujeitos mostraram que apenas 15% dos pesquisados participavam de atividades de estudo ou lazer regulares que dependiam de dinheiro para o pagamento de mensalidades, além disso, pelas profissões dos pais, cuja faixa salarial, em princípio, garante somente a sobrevivência familiar, é possível se afirmar que há indícios de que aqueles jovens alunos vivenciam sua condição juvenil com certas dificuldades, marcadas pela situação sócio-econômica daqueles.

Portanto, o sofrimento pela condição de jovens de periferia urbana parece ser um elemento importante para ser levado em conta na forma como eles experimentaram e se sensibilizaram para a História, desenvolvendo uma empatia histórica “vista de baixo”, a partir da relação estabelecida na experiência, e não apenas pelo reconhecimento da intencionalidade de ações de “homens históricos”.

Entretanto, não se pode desconsiderar que o RAP escolhido teve também um papel significativo na mobilização dos alunos para aquela interpretação pautada na experiência do sofrimento.

4. 3. ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

É importante reconhecer que o gênero musical escolhido para a pesquisa com os alunos, o RAP, em alguma medida foi relevante na forma pela qual os jovens

sentiram a história e desenvolveram esse tipo de empatia histórica. Se a experiência da condição de jovens de setor popular dos alunos pesquisados foi determinante para eles se sensibilizarem historicamente a partir da experiência do sofrimento e, de certa maneira, compreenderem a relação de exploração, não se pode negar que o gênero RAP, o qual tem por característica fundamental a explicitação das experiências do violento cotidiano juvenil dos bairros populares, também exerceu um papel determinante na relação que os alunos estabeleceram com o tema *sofrimento*. Algumas das respostas dos alunos, inclusive, chegam a mencionar que o RAP retrata as dificuldades da “realidade na periferia”:

(...) como passado e presente essa música contém fatos que acontecem todos os dias. Miséria, fome, destruição, mas por outro lado há um lado bom, as pessoas encaram isso de frente e lutam para sobreviver, por isso são guerreiras. (Paola, 15 anos)

Trabalhos nas áreas da Sociologia e da Antropologia também identificam a predominância de críticas contundentes ao sofrimento dos moradores de bairros populares dos centros urbanos brasileiros nos RAPs, como relata o antropólogo José Carlos Gomes da Silva:

A condição de excluído surge no discurso rapper como objeto de reflexão e denúncia; mais uma vez é a dimensão pessoal que possibilita o desenvolvimento da crônica cotidiana de um espaço no qual o poder público e a mídia se afastaram. Os rappers falam como porta-vozes desse universo silenciado em que os dramas pessoais e coletivos desenvolvem-se (...). Chacinas, violência policial, racismo, miséria e a desagregação social dos anos 90 são temas recorrentes na poética rapper. (...) De um lado, registram-se os guetos nobres, controlados e vigiados por seguranças armados e sistemas eletrônicos sofisticados, símbolos do mais recente processo de segregação urbana. De outro, surge a periferia, descrita como espaço controlado por micropoderes locais, traficantes, grupos de extermínio e policiais corruptos. (SILVA, 1999, p. 31)

Pela força no tom de denúncia dos RAPs nacionais, “verborrágicos”, como caracteriza Herschmann (2000), as feridas sociais e históricas da sociedade brasileira são abertas e expostas em carne viva, chocando principalmente aqueles que tem uma visão idealizada de sociedade e da música no Brasil. Em contrapartida,

para muitos daqueles sujeitos que experienciam essa realidade, tem-se uma certa identificação imediata, que, ao contrário de chocar, os inclui na sociedade.

Naturalmente, não se pode negar as especificidades do RAP escolhido para a realização da pesquisa - “Us Guerreiro” (Anexo III) - principalmente pelo fato de ele incluir temas e assuntos amplamente divulgados nas aulas de História, como o tráfico de escravos vindos da África e a resistência à escravidão através dos quilombos, por exemplo. Contudo, é o *sofrimento* o *conteúdo* que vem à tona na leitura e audição feita daquele RAP pelos alunos, e esse conteúdo está presente na grande maioria dos RAPs produzidos no Brasil, sendo esse um dos sentidos em que se pode pensar didaticamente o gênero musical RAP nas aulas de História, isto é, assumindo-se o sofrimento como conteúdo a ser estudado historicamente¹³.

Os *rappers*, na qualidade de porta-vozes dos excluídos, sistematizam as angústias e frustrações dos jovens de setores populares urbanos e assumem a responsabilidade dessa denúncia por meio de uma “arte do discurso”, fazendo a história *ser sentida*:

É a qualidade do discurso que pode suscitar interesse e tensão ao conhecimento, emoções e sentimentos do passado. O fazer “sentir” a história é uma responsabilidade de quem ensina, e aprender a fazê-la ser “sentida” como um conhecimento controverso, mas interessante e útil requer uma arte do discurso: o saber falar sobre o passado histórico¹⁴ (MATTOZZI, 2005, p. 34)

Ivo Mattozzi, neste trecho selecionado, refere-se à qualidade da narrativa histórica. É certo que o autor tem em mente, ao pensar o ensino de História, a sala de aula, e, nesse caso, o professor deve saber falar sobre o passado histórico de maneira que este seja “sentido”. No entanto, não necessariamente só o professor que fala sobre esse passado. Aliás, muitos jovens nem querem ouvir o que ele tem a

¹³ Logicamente, o objetivo aqui não é fazer generalizações quanto aos RAPs produzidos no Brasil, mas de valorizar a essência da denúncia do sofrimento a qual os estudos sociológicos e antropológicos têm apontado.

¹⁴ Ed è la qualità del discorso che può suscitare interessi e tensioni alla conoscenza, emozioni e sentimenti del passato. Il far “sentire” la storia è una responsabilità dell’insegnante e imparare a farla “sentire” come una conoscenza controversa ma interessante e utile richiede un’arte del discorso: il saper parlare del passato storico.

dizer, tendo em vista o distanciamento entre o que a escola tem proposto e o que os alunos esperam dela. Mais do que isso, no contexto atual muitos jovens não vêem sentido em estar na escola, em estar a fazer ou a não fazer as atividades propostas pelo professor. (CHARLOT, 2002, p. 18)

A música, mesmo quando tomada como recurso didático ou linguagem, pode contribuir para dar motivação, propor desafios intelectuais, ou dar significância histórica em relação a contextos e conteúdos históricos (BUTLER, 2002), o que pode sugerir novos tipos de relação com o saber. É também nesse sentido que o RAP utilizado para a presente pesquisa, sendo ele exemplo de um gênero musical significativo no contexto da cultura primeira daqueles jovens, na medida em que eles podem dar ouvidos e se sensibilizarem para a História em conformidade com as idéias de Mattozzi estabelecendo diferenciados tipos de relação com o conhecimento histórico.

No caso específico do RAP trabalhado nesta pesquisa, é possível se inferir que ele fez a história ser sentida na medida em que soube falar sobre o sofrimento historicamente. Mais do que falar sobre o sofrimento, soube falar com a propriedade de quem experiencia o sofrimento no presente para um público, no caso, os jovens alunos da pesquisa, que, de certa forma, vivencia esse sofrimento.

Ainda no tocante à “arte do discurso”, Arlette Farge se pergunta sobre qual a melhor maneira para o historiador transmitir o sofrimento. A autora reconhece aí um desafio no que concerne à produção da narrativa histórica, no sentido de que se deve fugir tanto da indiferença quanto do miserabilismo e evitar um tipo de voyeurismo que exotiza principalmente grupos desfavorecidos (FARGE, 1999, p. 15). Nessa direção, os relatos de sofrimento do RAP, apesar de fortes, para os jovens alunos parecem não ser relatos sensacionalistas, mas denúncia de uma realidade presenciada no cotidiano.

Portanto, a sensibilidade ao sofrimento que a pesquisa empírica com os alunos revelou foi fruto da experiência daqueles sujeitos. O RAP, nesse contexto, teve relevância pela maneira como transmitiu o sofrimento, ou melhor, pela maneira como ele fez o sofrimento ser “sentido”, através de um modo histórico de sentir, na medida em que em grande parte dos RAPs, o tempo presente assume uma dimensão histórica, pois o passado se encontra no presente, abrindo perspectivas de um futuro de acordo com a experiência dos sujeitos.

No que tange às implicações do uso escolar de um RAP como “Us Guerreiro”, com jovens em aulas de História, torna-se possível fazer algumas considerações a partir da discussão teórica e da reflexão em torno dos resultados, ainda que de forma provisória, cautelosa e desafiadora a um aprofundamento das questões, por meio de novas pesquisas.

O RAP, enquanto elemento significativo da cultura primeira dos sujeitos da pesquisa (como também de muitos outros jovens alunos de periferia urbana) pode ter, sim, um potencial histórico (no sentido da especificidade da ciência) para as aulas de História. Parece plausível afirmar que o RAP impulsionou os alunos a encarar o sofrimento cotidiano (racismo, violência) tal como uma evidência histórica.

A experiência social, nesse ponto, pode ser considerada condição da composição/escolha das narrativas a serem utilizadas nas aulas de História. A experiência social, além de mobilizar a interpretação da experiência do tempo, dá sentido ao conhecimento histórico, o que torna possível tomá-la como princípio norteador da aprendizagem histórica.

Nesse sentido, a experiência de exclusão dos jovens de setores populares que fazem essa leitura histórica da realidade pode ter um grau de incidência na forma como eles lidam com os sujeitos do passado, incorrendo em disposição empática em relação à experiência daqueles. Salienta-se que para o presente momento da pesquisa não é possível especificar níveis de empatia histórica para a compreensão dos alunos acerca dos sujeitos do passado.

Tendo como base o exposto acima, um desdobramento para a reflexão didática tem como referência a idéia de “sentir a história”. No caso da presente pesquisa, trata-se de senti-la por meio do sofrimento, estabelecendo este como um possível recorte temático para aulas de História na qual um RAP – tal como o utilizado nesta pesquisa – possa ser estimulador de emoções e reflexões em relação ao passado.

Mais do que isso, essa relação empática estabelecida dos sujeitos alunos com os sujeitos do passado por meio do “sentir” traz elementos para se pensar o próprio trabalho do professor de História em sala no que concerne, principalmente, à escolha dos materiais a serem utilizados na aula, na medida em que alguns temas podem gerar maior sensibilidade histórica em proporção aos textos ou outras fontes selecionados e à experiência social dos sujeitos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de uma investigação científica em nível de mestrado, tortuosos são os caminhos na busca por resultados satisfatórios. Para muitos que entram em um programa de pós-graduação em educação, os resultados podem parecer aquém das expectativas iniciais (para quem procura achar “a solução para a educação”, por exemplo), principalmente quando se tratam de pesquisas feitas por professores de Educação Básica.

Mas, à medida que se vai ganhando maturidade acadêmica, percebe-se que fazer ciência é uma tarefa árdua, de alto grau de exigência e dedicação, cujos “resultados” (no sentido de “soluções”) são, muitas vezes, a menor parte das contribuições científicas de um trabalho. É sob esse prisma que se pretende tecer algumas considerações sobre o processo de elaboração desta dissertação.

De início, é preciso salientar a importância da Educação Histórica enquanto campo teórico-metodológico orientador desta pesquisa. De um projeto inicial que tinha uma concepção técnica da Metodologia do Ensino de História e das possibilidades de utilização do RAP nas aulas de História, o contato com esta recente (e promissora) área de investigação trouxe profundas mudanças de ordem teórica e epistemológica para o trabalho, as quais influenciaram diretamente no olhar sobre o objeto e nortearam os objetivos da pesquisa.

Desse modo, o primeiro capítulo buscou situar a Educação Histórica como uma área de investigação no interior do campo de pesquisas em Ensino de História a qual tem por objetivo central refletir em torno das *idéias históricas* dos sujeitos escolares tendo como referência a Epistemologia da História. Dentro das categorias epistemológicas para a reflexão da relação estabelecida entre os jovens alunos pesquisados e o RAP foi selecionada a de Empatia Histórica.

A seleção deste conceito de segunda ordem possibilitou tornar um pouco mais claros os modos como aquele tem sido enfatizado nas pesquisas em Educação Histórica. Ao mesmo tempo, com o aprofundamento das leituras, evidenciou-se uma certa fragilidade no conceito, o que deu margem para uma discussão em torno da relação histórica estabelecida entre os sujeitos do presente com os do passado na qual sentimentos e doses de anacronismo podem ser elementos constitutivos da empatia histórica, principalmente no que se refere a uma “disposição”, nos termos de Lee (2001), de se relacionar empaticamente com o passado. Para tanto, as noções

do *sentire la storia* (MATTOZZI, 2005), *dimensão emocional da empatia histórica* (DAVIS Jr, 2001) e de *anacronismo de risco* (LORAUX, 1992) se fizeram importantes. Nesse sentido, o tratamento da categoria empatia histórica de forma isolada foi fundamental para tal reflexão, apesar de se admitir aqui a impossibilidade de desconexão entre este conceito de segunda ordem e outros, tais como o de narrativa e evidência histórica.

O segundo capítulo da pesquisa procurou justificar a maneira como o RAP estava sendo visto nesta pesquisa, qual seja, como um elemento significativo da cultura primeira dos jovens de setores populares e, em certa medida, perceptível aos olhos dos educadores. Os autores que pautaram essa discussão foram Williams (2003), no que diz respeito ao seu conceito de cultura como um complexo relacional, Margulis (*apud* CAMACHO, 2004), na questão da valorização da condição de classe no modo de ser jovem, e Snyders (1988), ao reunir a discussão entre cultura, condição juvenil e o conhecimento escolarizado.

As relações entre cultura e escola foram baseadas em Forquin (1993), do qual se extraiu as concepções de cultura escolar e cultura da escola, isto é, a cultura tradicionalmente selecionada e a forma como os sujeitos em cada escola se apropriam daquela e a redefinem. A escola, nesse sentido, é entendida como uma construção social (EXPELETA & ROCKWELL, 1989) na medida em que a ação dos sujeitos escolares também é assumida como constituidora da escolarização.

Sendo assim, questionou-se sobre como o RAP vem sendo abordado academicamente no campo educacional e constatou-se que a esmagadora maioria de pesquisas tem se dado no âmbito da Educação Não-formal e da Sociologia da Educação, o que sugere a necessidade de mais estudos sobre o RAP no espaço formal da sala de aula. Com certeza há professores que enxergam a importância de trazer o RAP como elemento da cultura para dentro de sala de aula, e as experiências compartilhadas por professores no livro de Elaine Andrade são só uma amostra daquela.

Entretanto, é preciso dar um passo adiante. Faz-se necessário refletir sobre a nossa prática de professores, perguntarmo-nos se estamos contribuindo para, no caso da História, desenvolver a cognição pautada na ciência histórica, ou simplesmente deixando nossas aulas mais atrativas, mas sem uma concepção de História norteadora. Nessa direção é que o presente estudo buscou explicitar um

possível tipo de empatia histórica ocorrida em alguns jovens alunos de periferia urbana em relação a sujeitos do passado.

Procurou-se ao longo do texto ser fiel no relato da experiência construída pelo pesquisador nesta investigação, acreditando ser importante para a validação científica o detalhamento do processo de produção e análise de dados, bem como dificuldades, principalmente ao aliar o construto teórico desenvolvido em torno da empatia com os dados do campo empírico, como exposto no capítulo terceiro.

O capítulo final retomou a análise dos dados produzidos e da construção teórica até então desenvolvida em torno da empatia histórica para um “ajuste” na forma de olhar o objeto. O objeto continuou o mesmo, todavia, as primeiras análises do material empírico sugeriam que a forma pela qual os alunos estavam se relacionando empaticamente com os sujeitos do passado estava se dando por meio de uma leitura da *experiência* dos sujeitos, leitura essa feita através da idéia do *sofrimento*, como acusaram os dados. Portanto, a construção do objeto se efetivou na pesquisa, em sua totalidade.

Como alicerce para a utilização da categoria experiência para neste estudo, foram utilizadas as contribuições de Thompson (1981), Dubet (1994) e Rüsen (2001). Desse modo, entendeu-se que a experiência social dos sujeitos participantes da pesquisa, na condição de jovens de setores populares, em certa medida, os fez *sentir* o sofrimento dos sujeitos *historicamente*, a partir da interpretação da experiência do tempo, colocando-os em “disposição empática” em relação a sujeitos do passado a partir de um RAP, gênero musical que faz parte da cultura primeira daqueles jovens e tem por característica a forte denúncia do cotidiano das classes menos favorecidas.

Portanto, a pesquisa possibilitou afirmar que um tipo de empatia histórica foi estimulado nos alunos no contato com o RAP e a partir da experiência social daqueles jovens alunos, contudo, em que “grau” cada um desses elementos foram “dispositores” para a empatia não é possível afirmar nesse momento. Em termos de metodologia de ensino, isso é um pequeno passo, mas que pode estimular outras propostas, assim como outras análises. Nesse sentido, espera-se que a presente pesquisa também provoque reflexões no que concerne a outras possibilidades de abordagem com o RAP tendo como base outros conceitos de segunda ordem, dentre os quais o de narrativa histórica parece emergir com força, dadas as características de boa parte dos RAPs brasileiros.

Entretanto, o caminho aberto pela pesquisa está só se iniciando: o “sentir a História”, ou a “sensibilidade histórica” é uma idéia que encanta, mas que ainda deve ser melhor desenvolvida em futuras pesquisas no âmbito da Didática da História, para evitar possíveis equívocos no emprego dessa noção. De qualquer forma, a sensibilidade em relação a diferentes temas ou fontes pode ser promissora na medida em que essa relação pode ser encarada pelo viés da cognição histórica, entendendo que a experiência social determina formas de sentir e interpretar o passado, dando sentido a ele. Nessa direção, um desafio que se põe é o de como reconhecer e compreender a experiência social dos diferentes sujeitos.

Dessa forma, espera-se que o esforço realizado neste estudo possa contribuir academicamente para o conjunto de pesquisas em Educação Histórica no Brasil - no sentido de uma abordagem específica na investigação sobre Ensino de História - campo que já se consolidou pelos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

Espera-se, também, que os resultados alcançados, dentro dos limites impostos pelo tempo e pela natureza da pesquisa em nível de mestrado, possam instigar outros pesquisadores e professores de História a pensar o RAP didaticamente de acordo com a especificidade da disciplina, no sentido de que a racionalidade científica não negue a cultura e nem a experiência dos alunos, as quais, para esses jovens, podem indicar significados e sentidos para o conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.
- ALVES, Valmir A. **De repente o Rap na educação do negro**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPB, 2008.
- ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo, Selo Negro, 1999.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.
- ASHBY, Rosalyn. **O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos**. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal, 2002.
- ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. In: Educar em Revista, Número Especial, Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 151-170.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARCA, Isabel & GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade**. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 01. Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 239-261.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: ARIAS Neto, J. M. (Org.). Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História. Londrina: Atritoart, 2005, p. 15-25.
- BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 11-27.
- BRYANT, Darren & CLARK, Penney. **Historical empathy and *Canada: a peoples history***. In: Canadian Journal of Education 29, 4, 2006, p. 1039-1064.
- BUTLER, Simon. **What's that stuff you're listening to, sir?** Rock and Pop music as rich source for historical enquiry. Revista Teaching History, n. 111. Londres: The Historical Association, junho, 2003, p. 20-25
- CAMACHO, Luiza. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, vol. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez., 2004
- CAINELLI, Marlene & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

- CARDOSO, Oldimar. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. São Paulo: Tese de Doutorado, Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, FEUSP, 2007.
- CASTRO, Júlia. **Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico**. In: Revista Currículo sem Fronteiras (online), vol. 7, n. 1, jan/jun 2007, p. 28-73.
- CASTEX, Lilian. **O conceito de ditadura militar (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, Curitiba, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber em bairros populares**. Florianópolis: Revista Perspectiva, n. especial, jul/dez 2002, p. 17-34
- CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades**. Curitiba, Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE, UFPR, 2006.
- COLLINGWOOD, R. G. **A Ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença, 5.^a Edição, 1981.
- DAVIS Jr., Ozro Luke. **In Pursuit of Historical Empathy**. In: DAVIS Jr., FOSTER, S. YEAGER, E. (Orgs.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001, p. 01-12.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- DRAY, William H. **Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, François & MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- DURAND, Olga & SOUSA, Janice. **Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais**. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Ed. UFSC, v. 20, n. Especial, jul/dez 2002, p. 163-182.
- EDWARDS, Veronica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.
- EVANGELISTA, Olinda & TRICHES, Jocemara. **Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)**. In: Educar em Revista, Número Especial, Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 33-56.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. In: EXPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 09-30.
- FONSECA, Thais Nívia. **Livro didático e programa curricular de história: sintonias e distorções**. In: Caderno de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, ano V, n.º 8, p. 5-17, abril, 1997

- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: Revista Teoria e Educação, n. 5, 1992, p. 28-49.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Tânia M. B. & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências**. In: Educar em Revista, especial, UFPR, 2006, p. 11-32
- GARCIA, Tânia M. B. **Questões para a pesquisa em Educação Histórica**. In: Margarida Dias de Oliveira; Marlene Rosa Cainelli; Almir Félix Batista de Oliveira. (Org.). Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. 1 ed. Natal. RN.: EDFURN, 2008, v. 1, p. 33-45.
- GARCIA, Tânia M. B. **Relações entre o ensino e a aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica**. In: SCHMIDT, M. A. & BARCA, I. (Orgs.). Aprender história: a perspectiva da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 77-116.
- GOEDERT, **A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar**. Curitiba, Tese de Doutorado em Educação, UFPR, 2005.
- GONÇALVES, Maria das Graças. **Racionais MC's: O Discurso Possível de Uma Juventude Excluída...** Tese de Doutorado em Educação, USP, 2001.
- HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- HERSCHMANN, Micael. **Mobilização, ritmo e poesia**: o hip-hop como experiência participativa. In: FONSECA, M. N. Brasil Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007, p.184-210.
- LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Universidade do Minho, 2001.
- LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado**. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal, 2002.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- LORAUX, Nicole. **Elogio do Anacronismo**. In: NOVAES, Adauto. Tempo e História. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.
- LINDOLFO FILHO, João. **Tribos Urbanas – O rap e a radiografia das metrópoles**. Tese de Doutora do em Antropologia, PUC–SP, 2002.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Vol. 2. Lisboa: Editorial Confluência, 1956.

- MATTOZZI, Ivo. **A história ensinada:** educação cívica, educação social ou formação cognitiva? In: Revista O Estudo da História 3. 200[3]
- MATTOZZI, Ivo. **Perchè far sentire la storia?** Premessa ad un corso sentito. In: Far Sentire la Storia. Musica, suoni, discorsi per fare, insegnare e apprendere la storia. Atti del Seminario di Formazione nell'ambito dell'XI Scuola Estiva di Arcevia. Arcevia: Associazione Clio '92, 2005.
- RAPPIN HOOD. **Us Guerreiro.** In: Espaço Rap 10. Skybluemusic, 2005, faixa 5
- ROSE, Tricia. **Um estilo que ninguém segura:** política, estilo e a cidade pós-industrial no hip hop. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). Abalando os anos 90: Funk e Hip Hop. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 190-212.
- RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico.** Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, ano 4, n. 7, p. 27-36, out. 1992.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB. 2001.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 01, n. 02, jul/dez 2006, p. 07-16.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado:** os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UnB, 2007a.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007b.
- SANTANA, Jair. **Rap e Escolaridade:** um estudo de caso com afro-descendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba/SP. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Sorocaba, 2005.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **“O método e a maravilha da escola e a delícia do professor”.** Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de história. In: GUEREÑA; OSSENBACH; MAR DEL POZO (Orgs.). Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005, p. 215-231.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: SCHMIDT, M. A. & BARCA, I. (Orgs.). Aprender história: a perspectiva da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-52.
- SNYDERS, Georges. **Alegria na escola.** São Paulo: Ed. Monoele, 1988.
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SPOSITO, Marília. **Juventude: crise, identidade e escola.** In: DAYRELL, J. (Org.) Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Edição, 2006.

- SILVA, Elizabeth M. da. **A Escola e a Cultura do Jovem da Periferia: Um Estudo sobre a Relação entre Movimento Hip Hop e Currículo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.
- SILVA, José Carlos G. da. **Arte e educação: a experiência do Movimento Hip Hop paulistano**. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo, Selo Negro, 1999, p. 23-38.
- SIQUEIRA, Cristiano T. **Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSCar, 2004
- STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2008.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TOPOLSKY, Jerzy. **Metodología de la Historia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1985.
- URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. Tese de Doutorado em Educação, UFPR, 2009.
- VALENZUELA, José Manuel. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- WAUTIER, Anne Marie. **François Dubet e a Sociologia da Experiência**. In: DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a, p. 15-20.
- WAUTIER, Anne Marie. **Para uma Sociologia da Experiência**. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Porto Alegre: Revista Sociologias, ano 5, n.º 9, 2003b, p. 174-214.
- WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. Capítulo 2: “El análisis de la cultura”.
- YILMAZ, Kaya. **Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools**. 200[5]. In: <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/yilmaz.html>, Acesso em 13/07/2009

ANEXO I**PESQUISA COM JOVENS ESTUDANTES****Professor Heleno Brodbeck do Rosário**

Estou fazendo o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento da minha pesquisa, preciso de sua colaboração: responder algumas perguntas sobre você, seus gostos, e de seus/suas amigos/as. Agradeço sua participação.

01. IDENTIFICAÇÃO:

Nome (ou pseudônimo): _____ Idade: _____ Série: _____
Data: _____

02. FAMÍLIA:

Mora com: () pais () avós () tios () irmãos () amigos () outros – quem? _____

03. ATIVIDADES PROFISSIONAIS (TRABALHO)

Dos pais:

De outros que moram com
você: _____

Suas:

04. Você desenvolve uma atividade de estudo fora do horário de aula? Qual atividade? Com quem? Por quê?

05. Quando você não está estudando, o que costuma fazer? Marque apenas as opções mais frequentes.

() Cinema () TV () Esporte () Música () Leitura () Pintura/Desenho () Dança
() Computador () Estar com os/as amigos () Ajuda em casa () Outros - Explique:

06. Que tipo de MÚSICA lhe agrada mais?

Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para os gêneros musicais abaixo indicados:

Tipo de Música	Nota (de 0 a 10)
Rock Nacional	
Rock Internacional	
MPB	
Romântica	
Sertanejo/Country	
Caipira	
Rap/ Hip Hop Nacional	
Rap/ Hip Hop Internacional	
Samba/ Pagode	
Funk	
Axé	
Vanerão/Gauchesca	
Dance	
Evangélica	
Pop	
Reggae	
Outros: quais?	

Sobre os gêneros musicais que você mais gosta: COMO aprendeu a gostar deste tipo de música? COM QUEM?

Entre os seus melhores amigos e/ou amigas, qual o gênero musical mais ouvido?

07. Como você gosta de se VESTIR? Há algo em comum entre o seu jeito de vestir e o de seus/suas amigos/as? Cite exemplos.

08. Quais atividades de lazer você prefere estar sozinho/a e quais prefere estar com amigo/as? Por quê?

ANEXO II**PESQUISA COM JOVENS ESTUDANTES****Professor Heleno Brodbeck do Rosário**

Estou fazendo o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento da minha pesquisa, preciso de sua colaboração: responder algumas perguntas sobre você, seus gostos, e de seus/suas amigos/as. Agradeço sua participação.

01. IDENTIFICAÇÃO:

Nome (ou pseudônimo): _____ Idade: _____ Série: _____
Data: _____

02. FAMÍLIA:

Mora com: () pais () avós () tios () irmãos () amigos () outros –
quem? _____

03. ATIVIDADES PROFISSIONAIS (TRABALHO)

Dos pais:

De outros que moram com
você: _____

Suas:

**04. Você desenvolve uma atividade de estudo fora do horário de aula? Qual atividade?
Com quem? Por quê?**

**05. Quando você não está estudando, o que costuma fazer? Marque apenas as opções
mais frequentes.**

() Cinema () TV () Esporte () Música () Leitura () Pintura/Desenho () Dança
() Computador () Estar com os/as amigos () Ajuda em casa () Outros - Explique:

06. Que tipo de MÚSICA lhe agrada mais?

Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para os gêneros musicais abaixo indicados:

Tipo de Música	Nota (de 0 a 10)
Rock Nacional	
Rock Internacional	
MPB	
Romântica	
Sertanejo/Country	
Caipira	
Rap/ Hip Hop Nacional	
Rap/ Hip Hop Internacional	
Samba/ Chorinho	
Pagode	
Funk	
Axé Music	
Vanerão/ Gauchesca	
Dance	
Música Clássica/ Erudita	
Gospel	
Reggae	

Sobre os gêneros musicais que você mais gosta: COMO aprendeu a gostar deste tipo de música? COM QUEM?

Entre os seus melhores amigos e/ou amigas, qual o gênero musical mais ouvido?

07. Quais atividades de lazer você prefere estar sozinho/a e quais prefere estar com amigo/as? Por quê?

08. Quais os lugares que você costuma freqüentar além da casa e da escola durante a semana? E nos finais de semana?

ANEXO III

PESQUISA COM JOVENS ESTUDANTES – SEGUNDA PARTE

NOME: _____ TURMA: _____ DATA: _____
 IDADE: _____

- OUÇA O RAP E, POR FAVOR, RESPONDA AS QUESTÕES QUE SEGUEM ABAIXO A PARTIR DO TRECHO DA LETRA QUE FOI SELECIONADO.

Us Guerreiro

Rappin Hood

Composição: Rappin Hood

Dedicado a Martin
 Os herdeiros, os novos guerreiros
 Novos descendentes, afro-brasileiros
 Da periferia, lutam noite e dia
 Tão na correria como vive a maioria
 Guardam na memória, uma bela história
 De um povo guerreiro, então, cheio de glórias
 Zumbi, o líder desse povo tão sofrido
 E sem liberdade, pro quilombo eles surgiram
 Palmares, o local da nossa redenção
 Pra viver sem corrente, sem escravidão
 Dandara, que beleza negra, jóia rara
 A linda guerreira comandava a mulherada
 Faz tempo, hoje em dia é outro movimento
 A luta dos mais velhos amenizou o sofrimento
 Escuta, acorda, pois não acabou a guerra
 Você infelizmente nasceu no meio dela
 Já era, o nosso povo vive na favela
 Enquanto o colonizador só usufrui da terra
 Vitória é o que eu desejo pra minha criança
 Tenha sua herança, você é nossa esperança

Só os favelado, só os maloqueiro
 Us guerreiro, us guerreiro
 Na África de antes, os príncipes herdeiros
 Us guerreiro, us guerreiro
 Só os aliado, só os companheiro
 Us guerreiro, us guerreiro
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro
 Us guerreiro, us guerreiro

Palmares era assim, um lugar bem sossegado
 Os preto lado a lado, tudo aliado
 A mística, o sonho de rever nossa mãe África
 Angola, Nigéria, Zimbábue, Arábia
 Tudo acorrentado dentro de um navio
 Tomando chibatada até chegar no Brasil
 Mais de 500 anos depois pouco mudou
 Ligou? na verdade só o tempo passou
 Naquele tempo tinha o capitão do mato
 Que era o mó traíra, tremendo atrasa lado
 Ficava na espreita, pra ver quem fugia

Muito parecido com quem hoje é a polícia
Se liga, muitos morreram pra você viver
Orgulho tem que ter, responsa e proceder
Vai vendo, curte pois você ainda é pequeno
Ainda é criança e não sabe do veneno
Menino, você é o futuro desse jogo
Pra resgatar de novo, a honra desse povo
Quando fizer 18 você vai se alistar
E vai se preparar para guerra enfrentar
Então se liga

Só os favelado, só os maloqueiro
Us guerreiro, us guerreiro
Na África de antes, os príncipes herdeiros
Us guerreiro, us guerreiro
Só os aliado, só os companheiro
Us guerreiro, us guerreiro
Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro
Us guerreiro, us guerreiro

01. A letra desse RAP te faz estabelecer algum contato com o passado? Como?

02. Ouvindo esse RAP, que explicações você pode dar sobre a História do nosso país?

03. O que você pensa sobre o passado do Brasil ao ouvir esse RAP?

04. Na sua opinião, quem são “us guerreiro” de que o autor do RAP fala?

05. Para você, que tipo de ligação entre o passado e o presente esse RAP sugere?

ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO 01 - ENTREVISTA COM ALUNA PAULA

H – Bom, Paula, primeiro eu preciso que você me autorize a gravar essa entrevista. Você... autoriza? Tá bom. Diga “Sim”!

P – Sim!

H – Ah, tá! Porque senão o gravador não vai saber que você autorizou! Muito bem, é..., aqui tão tuas respostas do que você respondeu a respeito da ... do RAP. Primeiro de tudo eu vou te dizer o que que eu tô fazendo ... agora ... né, de maneira mais clara. O que eu pesquiso é... música e ensino de história... e a relação dos jovens com a música.... passei esse RAP porque algumas pessoas, elas... disseram que gostavam de RAP. Não sei se você... não sei se você... gosta de RAP. Você gosta de RAP?

P – Não muito...

H – Não muito? É... mas tuas respostas foram interessantes pra eu analisar; o meu objetivo não é que você goste de RAP, né... que tipo de música você gosta?

P – Ah, eu gosto de Pop, Pagode...

H – Uhum... é.... bom, então deixa eu fazer algumas perguntinhas ali... se você gosta de pop, pagode, né... então já disse que minha pesquisa é sobre música e ensino de história. é... por exemplo, com relação a... a questão... aqui, ó... você diz... se... com esse RAP, que havia escravos e(?) pessoas negras, daí “o que você pensa sobre o passado?” (LENDO PERGUNTA) “Que eles não consideravam as pessoas negras como pessoas normais, eles tratavam eles como escravos. Os escravos eram negros e agora atualmente as pessoas negras não são mais escravas e tem seus direitos” (L. RESPOSTA). Nessa resposta 4, o que você quis dizer – “os escravos eram negros e agora atualmente as pessoas negras não são mais escravas”?

P – Que agora eles têm liberdade, são, podem trabalhar e ganhar dinheiro, assim...

H – Eles quem?

P – As pessoas negras.

H – As pessoas negras?

P – É.

H - ... hum... não tô entendendo, assim, “as pessoas negras”... todas as pessoas negras?

P – É, em geral!

H – Ähn... Ähn.... e nessa questão 5, aqui, você diz, é... “ligação entre passado e presente” (LENDO PERGUNTA) que na letra diz, né, “a polícia com... a polícia como diz na letra que é como o capitão do mato”... Que que você entendeu, ali, que você... respondeu isso?

P – Ah, sei lá! Não me lembro!

H – Você copiou de alguém a resposta?

P – Não!

H – Não? Você lembra que tem uma parte da letra lá que diz...

P – Aham.

H – que a... que a polícia era como o capitão do mato. Não sei se você lembra. Se quiser pode dar uma olhada... aqui, ó... ... agora, leia a pergunta e tenta entender o que que você, por que que você respondeu isso... ...

P – É que a polícia hoje é, é, assim, tem traficantes, ela, ela, tenta procurar traficantes... tipo assim!

H – Mas o que que, o que que essa, que ligação entre o passado e o presente –

P – O capitão do mato, quando os ca, os escravos fugiam, ele co, eles corriam atrás... e hoje também!

H – Corre atrás de escravo?

P – Não, do, dos presos, que tão presos, os traficantes –

H – Mas o preso é escravo?

P – Não... que é um tip, tipo assim.

H – É um “tipo assim”?

P – Hum... não sei lhe responder.

H – Mas é a mesma coisa?

P – É.

H – Os presos hoje são os escravos do passado? Você acha? Por quê?

P – Ah, daí eu não sei –

H – Mas escravo e preso é a mesma coisa?

P - ... não. Que escravo, eles tinham que fazer os trabalhos... pra poder(?) viver... sãh, eles eram obrigados, se não fizessem eles eram castigados... coisa assim.

H – E os presos... trabalham no quê?

P – Ah, eles ficam lá presos!

H – Entendo. Então, mais ou menos a mesma coisa, então?

P – É.

H – Beleza, Obrigado

TRANSCRIÇÃO 02 – ENTREVISTA COM ALUNO CLEISSON

H – Opa! Já achei que você ia fugir, já!

C – Não.

H – Então, as suas respostas, né, cara (MOSTRANDO)

C – Uhum.

H – Sobre... o que você... primeiro de tudo, vou explicar o que eu tô fazendo. Primeiro: você autoriza a gravar essa entrevista pra mim?

C – Sim.

H – Então, beleza. Então tá. É... então, eu pesquiso sobre música e ensino de história com jovens, é... a música que eu passei pra vocês é um RAP, não sei se você gosta de RAP... você gosta de RAP?

C – Gosto.

H – Então. Conhecía aquela música?

C - ... não, nunca tinha ouvido.

H – Então. É... daí... a partir de algumas respostas dos alunos eu to tentando... digamos, entender o que se passa na cabeça dos alunos quando eles escutam o RAP. Entendeu, então, é isso que eu tô, tô querendo entender melhor tuas respostas agora... né, porque, às vezes, você escreve, mas não... não faz eu entender exatamente o que tá se passando na tua cabeça –

C – O que eu entendi. Aham.

H – Então, vou agora, só... pedir pra você esclarecer algumas coisas pra mim. Ahn... primeiro, já que cê... gosta de RAP, né... aqui diz “que aqui os negros apanhavam muito”. Né, (INDO LER A PERGUNTA) “Ouvindo esse RAP, as explicações que você pode dar sobre a história do nosso país” (INDO LER A RESPOSTA) “Que aqui os negros apanhavam muito”. Os negros, quem são esses... negros?(-----)

C – As pessoas (----)... os escravos.

H – Os escravos? Assim, de uma maneira geral, você diz,não...

C – Não. Nem todos.

H – Nem todos?

C – Não.

H – Como assim?

C – Tipo, não todos os negros, tipo, não todos os escravos apanhavam...

H – Hum.

C – Era, tipo, alguns que eram...

H – Uhum. Tá. Entendi. Que aqui (APONTANDO RESP) você não, não explicitou isso, né.

C – Não.

H – Ah, ta. Muito bem. É... aqui você dá a mesma idéia, só que daí você fala dos guerreiros. Então, os guerreiros são os africanos?

C – Não, eu coloquei errado. São os escravos. Eu coloquei, daí eu vi que eu coloquei errado.

H – Aham. Mas só os escravos africanos?

C – Não (INFLUENCIADO)...

H – Não existe certo e errado! Não precisa... é, achar que eu tô... avaliando... E aqui você diz, ó, entre uma ligação do passado e do presente... que o RAP... dá uma sugestão (LENDO PERGUNTA). Você leu na letra da música, lá, “que antigamente existia o capitão do mato”

C – Uhum.

H – Daí tem: “ impedir a fuga dos escravos”... “ e a polícia impede a fuga dos presos”. Não entendi exatamente o que cê... relacionou aqui.

C – É que... que, tipo, antes, quando eles tentavam fugir, né, quando não(?) tinha mais escravos, sempre tinha um capitão que pegavam eles, daí batiam neles não fugirem mais, né. Aqui, na, a polícia, pá! Não, tipo, não aconteceu mais... roubo, esses negócio que eles tentam fazer fuga, daí...

H – Mas... aqui você ta falando dos escravos, tá? Falando dos escravos... mas eu, deixa eu dar uma olhada aqui... por acaso... você já viu alguma coisa a respeito... no conteúdo de história, ou nos filmes... aonde... que deu essa, essa idéia aqui, sobre os escravos africanos?

C – Como assim?... não entendi.

H – É... com relação, por exemplo, você já, já ouviu falar sobre isso. Imagino que sim. Aonde que você já...

C – Já vi em –

H – Que, que, que veio a idéia pra você escrever.

C – Já assisti uma novela, uma vez... minha mãe assistia, daí eu vi que tinha esse negócio, tinha esse... dos escravos.

H – Ah... que tinha o que? O capitão do mato?

C – É.

H – Hum... tá. Deixa eu ver o que mais... ... quando você fala dos escravos

C – Uhum.

H – dos escravos que estavam... ali, né, que apanhavam muito... se você fosse dizer, em quem você tava pensando? Que tipo de escravo?

C – Como assim?

H – Assim, se você imaginar as pessoas, não, não falar no geral, entende? Nos escravos em geral... mas pensar em pessoas... que que esses escravos, é, então, você, fale, por

exemplo, dois escravos... que você imagine que que eles faziam... trabalhavam... que que eles pensavam, o que que você imaginaria?

C – Sobre(?) como que eles trabalhavam?

H – É, assim, pense: em vez de falar dos escravos de uma maneira geral, falasse de um escravo, então pense num escravo.

C – Que eles tentavam (-----). Que eles trabalhavam pra, como poderia dizer... trabalhavam, daí, só, tipo, eles ganhavam, tipo, seu salário, daí, como o salário daí eles juntavam pra pagar o... que era o.... tipo, chefe deles pra eles ser libertados, daí não ser mais escravos.

H – Tá, mas ó, você falou “eles trabalhavam”, mas, então você pensa n’um, n’um escravo... pensando n’um só, n’um só, n’uma pessoa, pense n’uma pessoa... que era escrava na... no período colonial... ele, então, você pensa que ele, trabalhava pra....

C – É, pra ser libertado, daí.

H – Uhum, entendi. Sempre pensava em liberdade, então.

C – É.

H – Beleza. Obrigado.

TRANSCRIÇÃO 03 – ENTREVISTA COM ALUNA DENISE

H – Muito bem, Denise, agora tô gravando, você me autoriza a gravar sua voz?

D – Autorizo.

H – Tá bom. Tamo diante da tua... da tua... das tuas respostas... então, eu sou um pesquisador da música... e a relação da música com os jovens, né, e... e de que maneira que esses jovens pr... é... desenvolvem o pensamento histórico, né, porque é ensino de história, né, um pensamento histórico para, é... pra eu pesquisar, pra daí a gente melhorar o ensino. Então, você não precisa ficar nervosa, tá, que eu só vou perguntar que cê, só vou pedir que cê me esclareça algumas coisas que... né, não estão tão claras pra mim, nessa, nessa... nesse teu questionário. Muito bem. A.... primeira delas, você diz aqui, com relação ao sofrimento, né, dos negros, dos afros, como você coloca aqui, fala do preconceito, racismo, etc... “que seja, ou seja, eles já sofriam isso antes e até hoje eles sofrem”.... quando você diz “eles” você tá falando de quem?

D – Os afros. Porque eles já sofriam com o preconceito antes. Só que, no caso, pelo fato deles serem negros, eles já sofriam com a escravidão. Entendeu, já eram diferenciados só por causa da cor.

H – Aham. Mas quando você fala “eles”, você pensa em quem, exatamente, assim, tentando não generalizar. Por exemplo, quando você fala: meus amigos, eles, né, meus amigos, você tá falando –

D – Tá, no geral –

H – No geral, né. Mas se você fosse, digamos assim, pensar, n’um personagem, n’um, n’um afro específico... que, que que você falaria sobre essa pessoa, se fosse descrevê-la?

D – De uma pessoa só?

H – É.

D – (Assim, a vida dela?)(?)

H – É.

D – Com o que ela sofre?(faça)(passa)(?)

H – Num sei... é, que que ela, por exmplo um, um... você diz ali, ó, “elas sofriam no passado”. De que maneira? Essa pessoa, então, pensando n’uma pessoa, assim

D – Tipo, que eu já vi várias vezes e a gente também estuda isso, né.

H – Aham. Ah, você já estudou isso?

D – É.

H – No colégio? Ou em algum outro lugar?

D – Tipo, vi no colégio, mas vi em filme, também, né... Só pelo fato de ser negro, tipo, serem maltratados, é... eles apanhavam muito... Passavam fome, eram tratado como um, piores que animais.... É isso que eu vejo, sabe...

H – Aham, tá... ãh, deixa eu dar uma olhada aqui é... de maneira geral, é isso que você pensa quando, quando cê vê o passado do Brasil?

D – Não... não. Ele tem, tipo, ah! Penso, só pela parte dos afros, sim, eu vejo isso, porque é, muito preconceito, muito (-----). Na parte dos afros, sim, eu vejo isso.

H – Aham. E que você disse que o racismo até hoje, né?

D – É.

H – Uhum. Entendi... Há alguma coisa em relação aos negros do passado que você... pense, que você não pense em sofrimento? Né, que você falou bastante do sofrimento deles, lá... alguma coisa que você não pense em sofrimento?

D – Não vem nada na cabeça...

H – Não vem nada?

D – Não...

H – Se você fosse pensar... n’um... é... como eu tava falando, n’um personagem... n’uma pessoa... daquela época... de origem africana... como você descreveria, digamos assim, o dia-a-dia?

D – Muito sofrido, porque... tipo, ai! Já diz, eles eram escravos! Tudo que mandavam tinham que fazer, sendo horrível, ou não. É... qualquer coisa que... vamos supor, os brancos achassem que estavam erradas... eles não eram, tipo, já tinham o castigo deles, e não era uma coisa... só... tipo, um castigo simples... já eram mais apanhar, ficar sem comer...

H – Aham. E... você acredita que... você fala sempre do sofrimento dos africanos... essa é a tua (risos), é a base do teu, do teu, do que você fala.

D – É que é uma coisa que eu acho... sei lá, sem noção, assim

H – Aham. Sim. Você defende bastante essa questão. Mas.... por outro lado, você já ouviu falar em escravos, né, ou negros do passado que... não tiveram essa... não sofreram tanto como você diz?

D – Não, não ouvi falar. Sempre, tipo, que eu vi, assim, histórias, em filmes, eu sempre assim: o sofrimento deles.

H – Aham. Entendo. Entendo. Só... aonde você ouve, cê ouve sofrimento.

D – Isso mesmo.

H – Tá bom. Beleza. Obrigado.

TRANSCRIÇÃO 04 – ENTREVISTA COM ALUNO MARCELO

H – Marcelo “Loko é Poko”. Não, não tem problema... bom... fique tranquilo que essa pesquisa, ela tá sendo gravada. Peço que você me autorize a gravar.

M – Pode gravar.

H – É... então, todos, todas as pessoas menores de 18 anos não têm, a gente não pode usar o nome, então seu nome nunca vai... vai ser usado pra qualquer coisa, né, o “Loko é Poko” a polícia não vai vir atrás do “Loko é Poko”... tá bom?.... Muito bem, aqui, ó, aqui tem tuas respostas. Então deixa eu explicar o que eu tô fazendo. Eu pesquiso, é... música, de que maneira que ela interfere na maneira como os jovens pensam a História, entendeu? Então eu busquei aqui algumas questões que, digamos que a... aquela música instigasse vocês a pensar. Não sei se você gosta, ou não. Você gosta de RAP?

M – Mais ou menos. Gosto.

H – Não, não... precisa gostar! Entendeu? Você gosta?

M – Eu gosto.

H – Gosta? Assim, meio mais ou menos, ali, e tal. Que tipo de, que estilo que cê gosta?

M – É... RAP internacional... Rock também eu gosto... (-----), também.

H – Aham. Ah, é?! Bacana. Eu, eu gosto de muita coisa, também, entendeu? Então, eu... por isso que eu tô querendo, meio que... entender um pouco da cabeça dos jovens, aí... pra gente melhorar o ensino. Muito bem. É... Você coloca... aqui... de antigamente (PERGUNTA) “ouvindo esse RAP, que explicação você pode dar?” (RESPOSTA) “Que aqui os negros apanhavam muito”. Você poderia me explicar o que você quis dizer com “os negros apanhavam muito”? Em quem que você tava pensando....

M – Ah, tava pensando nos escravos, assim, que ele fala bastante no meio da música, né, daí, eu... pus os escravos(?)

H – Uhum. E você acha que... que diz ali, você fala (PERGUNTA) “O que você pensa sobre o passado do Brasil ao ouvir esse RAP?” (RESPOSTA) “Que o Brasil era tudo normal, agora virou tudo em favela”.

M – É.

H – Você acha que o Brasil era tudo normal e agora virou tudo em favela?

M – Não, é que... não tinha favela, esses negócio... aí... agora virou tudo em criminalidade, favela...

H – Mas quando você diz “antes”... quando “antes”? O que existia, então, se antes não existia favela?

M – Ah, mato no lugar da favela, sei lá.

H – Mato?

M – (Risos)

H – Tá. Você diz que “os guerreiros são todos os negros”. Por que “todos os negros”?

M – Ah, porque eles foram guerreiros, né? Foram escravos, aí, conseguiram... parar de ser, agora são discriminados e têm que conviver com isso...

H – Que que você coloca aqui: “quase nada mudou, só o tempo passou”. Tá. É uma parte até da... da letra da música...

M – É.

H – “Quase nada mudou, só o tempo passou”. E aqui você diz “que antes era tudo normal e agora é tudo favela”.

M – (Risos)

H – Me explique o que você quis dizer.

M – Né! Ali eu quis dizer quase nada mudou porque os negros ainda são discriminados e ali mudou só o lugar (-----) pessoas... que quase ninguém mudou ainda, discriminam...

H – Aham. É... pra f... só pra entender um pouquinho mais, queria que você me dissesse assim, se você fosse imaginar: quando você fala “os escravos”, “os negros”, se você fosse pensar, assim, em algum escravo, algum negro, alguma negra, alguma escrava... o que que você ia pensar... você acha que... essas pessoas, né, ela ia tar dentro, exatamente do jeito que você falou? Né, “apanhavam muito”... Que que... como você descreveria, assim, um dia de um escravo na...

M – Ah, trabalhar o dia inteiro, não comia quase nada... e no final do dia ainda apanhar, essas coisas...

H – No final do dia?

M – É.

H – Vamos ver se eu tenho mais alguma coisa que eu possa... muito bem... seria isso pra você.

TRANSCRIÇÃO 05 – ENTREVISTA COM ALUNA DELINA

H – Delina. Então, você me autoriza a gravar sua entrevista? É... Bom, então o que eu pesquiso é música... com, né, e tento pensar o que que os jovens pensam sobre História quando eles ouvem algum tipo de música. Vocês ouviram, né, o RAP, lá, “Us Guerreiro”... não sei se você... já tinha ouvido... se você conhece RAP, não sei se você... que tipo de música você gosta?

D' – Funk.

H – Funk.

D' – Uhum.

H – Tá. Você gosta de dançar, então...

D' – Isso.

H – Muito bem. É... então, a tua... as tuas respostas, né, elas deram margem pra eu tentar entender o que que você tava pensando nessa... quando você respondeu isso. Então esse é meu objetivo aqui, meu objetivo é tentar que cê esclareça, né, tentar alguma coisa que cê esclarecesse um pouquinho mais as tuas respostas. Tá? Que cê falou bem pouquinho coisa, eu quero entender melhor o que ta na sua cabeça.

D' – Aham.

H – Beleza? Não se... não se avexe de falar (risos)... beleza? Muito bem... Você... fala ali... que esse RAP não faz, não estabelece nenhum contato com o passado.

D' – Uhum.

H – Mas depois você diz alguma coisa... relativa.... “Que os negros sofriam com”... não, como é que é? “Só entendi...”

D' – “Os negros que sofriam eram guerreiros”

H – Ah, tá. Mas esse “sofriam” aqui não tá no passado?

D' – Tá.

H – Então. E esse contato com o passado?

D' – (Risos)

H – O que que você.... por que você disse “não”, então? N... você não precisa... eu não quero te forçar a responder, entendeu? Eu quero que você me explique por que que você disse que não. Eu só quero entender o que se passou na sua cabeça na hora que você respondeu “não”.

D' – Ah, porque na hora não veio nada, assim, que me lembrava... depois que eu fui vendo a música, eu fui me lembrando. Eu coloquei a parte que eu achei que...

H – E o que que a música te lembrou?

D' – Ah, lembrou que os negros eram os que mais sofriam, né, porque eles eram batalhadores, mesmo... então eu coloquei isso que eu entendi.

H – Uhum. É.... quando você diz “os negros”, “os afro-brasileiros”, “os negros”, né, você fala de uma maneira geral.

D' – Isso.

H – Se você fosse pensar em alguns, você pensaria sempre da mesma forma?

D' - ... Sim!

H – Você fala que “o nosso país era sofrido, e que hoje está melhorando”. Me explique que que, por que que o país era sofrido e por que que tá melhorando, hoje, o Brasil, você diz “o Brasil”, “o país”, o que que o país era sofrido e hoje tá melhorando?

D’ – Porque antigamente eles pegavam os negros, eles iam mais em cima dos negros, e hoje não tá tendo tanto racismo como tinha antigamente. Eles só pegavam os negros pensavam que os negros eram escravos... e agora tá... melhorando, agora eles tão dando espaço pra mostrarem a capacidade deles.

H – Ah, tá. Mas só que você falou do Brasil inteiro. Daí... o Brasil tava, tava ruim, por causa daquela questão dos negros? E o Brasil hoje tá bom por causa dessa questão também? Ou tem alguma outra coisa que deixou o Brasil melhor? Ou tinha outras coisas que deixaram o Brasil pior?

D’ – Não, só isso.

H – Tá com preguiça de responder, né (risos).

D’ – Nhé.

H – Então, tá. É mais ou menos isso que eu queria tentar entender. É... quando você ouviu o RAP, você lembrou de assuntos, né, relativos à História, aí, é.... você já tinha ouvido falar sobre esses assuntos... você já tinha estudado...aonde você já conheceu... daonde você já conhecia isso aí?

D’ – Ah, vi na televisão, tinha estudado, também, um pouco...

H – Na televisão? Aonde?

D’ – Em televisão, jornal que eu via, antigamente, né, prejudicava a escravidão.

H – Aham. Ah, tá. Mas no jornal, assim? Tá bom... é... muito bem... Se você fosse pensar n’um... n’um escravo ou n’um afro, n’uma pessoa de origem africana... no Brasil, no passado... como que você descreveria o que que ela... (-----)?

D’ – Não sei te dizer.

H – Beleza. Obrigado.

TRANSCRIÇÃO 06 – ENTREVISTA COM SAMANTHA

H – Bom dia. Samantha, estou diante da sua prova, você tirou zero! Não, tô brincando!

S – (Risos)

H – Então, Sabrina, vou te explicar o que eu tô fazendo. Primeiro, você me autoriza a gravar tua entrevista?

S – Sim.

H – Tá bem. Então, o seguinte. O que eu tento na minha pesquisa fazer, é entender como que a música interfere no, no, no pensamento dos jovens, principalmente relativos à História. Isso é o que eu tô tentando entender. Por isso que eu preciso que você na, nessa, nesses esclarecimentos que você vai me dar, que você esclareça algumas coisas que tavam na tua cabeça quando você escreveu isso. Entendeu? Porque às vezes eu entendo o que você escreveu, mas eu queria saber exatamente o que se passava na tua cabeça quando você escreveu isso. Tá? Então, eu vou pedir alguns esclarecimentos em relação às suas

questões, tá bom?... Tá. Primeiro, então, eu pesquiso música, não sei se você gostou do estilo, você gosta de RAP, ou gosta de outro estilo de música?

S – Gosto de outro estilo.

H – Que tipo de música você gosta?

S – Pop-rock, Rock.

H – Você gosta de Rock. Uhum. É.... então... você diz ali “a maneira como o RAP te faz estabelecer algum contato com o passado” (PERGUNTA).. diz lá “ Sim, quando ele cita que os afro-brasileiros de hoje das periferias lutam noite e dia, um povo guerreiro com uma bela história”(RESPOSTA). Essa é sua relação.

S – Uhum.

H – Que que você... me explique melhor o que você quis dizer aqui.

S – Ah, que, tipo assim, acho que os... sei lá, não sei como eu posso te dizer... as pessoas de pele clara tem mais facilidade pra entrar, não sei por quê... e os... povo afro de hoje em dia tem mais dificuldades, no caso, que muita gente ainda é racista (-----)

H – Hum...tá. “Eles”, que você diz, “eles” quem?

S – Os afros. Principalmente (-----)

H – Quem? - desculpa.

S – Os afros.

H – Os afros. Todos afros!

S – A maioria.

H – A maioria? ãh... “Os afros são”, né, “o que você pensa sobre o Brasil ao ouvir esse RAP?”. “ Que os afros foi muito sofrido por causa da escravidão”. É... “ e eram tratados muito mal, pior que animal, acorrentado, etc.” Daí você diz lá “os afro-brasileiros”. ãh... eu queria que cê... tentasse pensar no que que cê tava pensando, assim, como pessoa, em vez de falar “os afros”, “os negros”, “os africanos”, “os escravos”, mas se você pensasse em pessoas, não que não sejam, né!

S – (Risos)

H – Tô falando assim: em vez de generalizar, falar no geral, mas um afro, da, daquela época... tá. Qual que seria... o que que você imaginaria da vida dela...

S – De um afro (-----)?

H – É.

S – Acho que difícil. Porque... como eu disse aí, eles eram bem sofridos, né... por causa da cor...

H – Só por causa da cor?

S – Porque antigamente os afros era, tipo, empregados, eles, negros para eles era empregado, não era gente normal, tinha que ser empregado, ou então não tinha outra escolha. Era difícil pessoas bem de vida afro.

H – Aham, entendo. É... você se considera afro-brasileira?

S – Sim.

H – Você se considera, então, uma guerreira?

S – Sim!

H – Por quê?

S – Ah, porque como meus antepassados lutaram, eu sou o que veio depois deles e vitoriosa por eles terem vencido a guerra!

H – Que guerra?!

S – A luta contra os brancos que... contra o racismo dos brancos.

H – Que brancos?

S – (Risos) Os bem de vida. Que antigamente os brancos eram(?) bem de vida.

H – Mas você disse que alguns negros, a grande maioria, não atingia um grau de vida bom, mas algum, será que, se atingisse ou não(?) atingisse...

S – Ai, não sei...

H – Aí ele virava branco?

S – Não. Aí ele virava um negro respeitado!

H – Tá. Ok, obrigado.